

ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Título: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).

Título del trabajo: “El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina”

Apellido y Nombres del autor/autora: Giles Marcelo, Mamonde Mario Valentín, Simoy María Silvana

Autor: Giles Marcelo

Título: Profesor en Educación Física

Lugar de trabajo y/o inserción profesional: CIMeCS - IdIHCS– FaHCE – UNLP. Profesor Titular Ordinario de la asignatura Educación Física 1. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 2. Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Correo electrónico: marcelogiles1962@yahoo.com.ar

Autor: Mamonde Mario Valentin

Título: Profesor en Educación Física

Lugar de trabajo y/o inserción profesional: CIMeCS – IdHCS - FaHCE – UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 4. Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Correo electrónico: mariovalentinm@hotmail.com

Autor: Simoy María Silvana

Título: Profesor en Educación Física

Lugar de trabajo y/o inserción profesional: CIMeCS – IdHCS - FaHCE – UNLP. Ayudante Diplomado Interino de la asignatura Educación Física 5, Seminario Observación y prácticas en el Nivel Superior. Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Correo electrónico: mssimoy@gmail.com

Palabras claves: formación de grado, cuerpo, Educación Física

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto indagar las concepciones de cuerpo, entendido aquí como “capital específico”, que se transmiten y a la vez se construyen en la Educación Superior y Universitaria, específicamente en los centros de formación de Profesores y Licenciados en Educación Física del país.

Históricamente en la formación disciplinaria de grado ha tenido el monopolio del capital específico el cuerpo organicista (anatomo-fisiológico, dado, natural), no obstante en la actualidad el campo de la Educación Física se ve atravesado y a la vez constituido por numerosísimas instituciones que toman al cuerpo desde distintas perspectivas y que pretenden imponer un saber determinado del capital específico más eficiente para el modo de concebir a la educación del mismo.

En este trabajo profundizaremos el análisis de las distintas acepciones que circulan sobre el cuerpo en la formación de profesores en Educación Física del Instituto Romero Brest y de la Universidad Nacional de La Plata, escogidas éstas por su carácter paradigmático, tal como Giorgio Agamben retoma el término.

Para el abordaje del mismo se utiliza el análisis de documentos, buscando la interpretación de segundo orden, es decir lo que está latente u oculto, en los programas, concebidos como los dispositivos principales de la formación, de las asignaturas troncales de dichas carreras. Se pretende reflexionar sobre qué cuerpo se transmite en la formación disciplinar entendiendo que el mismo es determinante en el modo de concebir a la Educación Física y en la manera de posicionarse como futuro maestro del cuerpo.

Desarrollo

El presente trabajo tiene como objeto indagar las concepciones de cuerpo que se transmiten y se construyen en el campo de las prácticas corporales, específicamente en la Educación Superior y Universitaria de Profesores y Licenciados en Educación Física del país.

Consideramos a la formación de grado disciplinar, como un campo, en tanto, “espacio de conflicto y competición” en el que los agentes pretenden imponer el tipo de capital específico más eficiente en él, por tanto generador de habitus (Bourdieu, Wacquant 1995:24-25). El mismo está atravesado y constituido por diversos dispositivos que procuran

imponer una lógica determinada, siendo uno de los elementos fundamentales el cuerpo, sus concepciones, el modo de abordarlo.

La Educación Física desde su surgimiento, en la segunda mitad del siglo XIX, se ha ocupado del cuerpo, específicamente de la educación del cuerpo, en aquel momento entendido como educación de la naturaleza (Crisorio, Giles 2009:45). El cuerpo es y ha sido desde los principios de la disciplina un concepto fundamental, que para nosotros, en tanto investigadores del campo, determina el modo de concebir a la Educación Física. Siguiendo a Bourdieu decimos que el mismo constituye un “capital específico” de la disciplina, debido a que los discursos que se generan, los modos de abordarlo y sus problemáticas tienen un determinado sentido en este campo y varía en otros. Las acepciones del concepto de cuerpo son las que se ponen en juego a la vez que definen y configuran el campo disciplinario, otorgándole un carácter dinámico (Bourdieu, Wacquant 2005: 155).

La formación de grado disciplinar, sub-campo que es objeto de este trabajo, es el producto de relaciones de fuerzas generadas en instituciones que pretenden imponer sus intereses, para lograr establecer el monopolio de la legitimidad del capital específico (Bourdieu 2000:46). En ella hay una constante lucha de poderes que se refleja en la preocupación por imponer discursos que legitimen un saber, siempre arbitrario, sobre la definición de Educación Física y de cuerpo más conveniente para los agentes que se ponen en juego y que a la vez constituyen este sub-campo.

En los documentos que ubicamos como acontecimientos para el surgimiento de la formación de profesores en Educación Física en nuestro país, a comienzos de los años 1900, el concepto hegemónico de cuerpo era el del cuerpo físico, orgánico y natural, así queda explicitado en el proyecto que presenta el Ministro de Educación Pablo Pizzurno para dar comienzo la formación de maestros en Educación Física a través de un curso “(...) *destinado a formar en breve tiempo maestros de ejercicios físicos con la preparación teórica y las aptitudes practicas requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo*”. En el desarrollo de la nota se refleja el anhelo de alejarse de la enseñanza de la gimnasia a cargo de especialistas, casi siempre extranjeros, o de militares ya que considera que no tienen aptitudes pedagógicas, para educar (...) *sobre todo por medio de ejercicios y juegos que, activando las funciones,*

principalmente la respiración y la circulación, den por resultado lo que podríamos llamar desintoxicación mejor hecha del organismo, una nutrición general y completa del mismo, amplitud mayor de la caja torácica, agilidad general. Se ve claramente el objetivo que se le otorga a la formación disciplinar, formar educadores del cuerpo, con conocimientos pedagógicos, que conozcan el contexto escolar, que no sean ni militares, ni gimnastas, ni médicos pero que trabajen y se formen bajo la lógica de un “capital específico” ajeno al campo de la Educación Física.

Podemos ubicar hacia finales del siglo XIX dos fuerzas opuestas que pretenden gobernar el saber de la Educación Física; por un lado la corriente “pedagógico-científica de neto corte biologista” representada por aquellos que trataban de imponer en la práctica el saber proveniente de la Fisiología, la higiene, la Pedagogía y la Medicina. En el punto opuesto del campo se encontraba la corriente llamada “militarista” representada por el sector proveniente del ejército¹. Ambas fuerzas disentían en cuestiones como el carácter de los ejercicios, el movimiento natural o artificial, pero las dos tenían un punto de encuentro que era el concepto de cuerpo que pretendían para el campo disciplinar.

Esta continuidad en el modo de abordar y transmitir el saber sobre un cuerpo determinado, el cuerpo de las ciencias médicas, se refleja también en la creación del primer centro de formación, el Instituto Nacional Superior de Educación Física “Romero Brest”, que se efectiviza en el año 1912, su director (representante de la corriente biologista) expone *“Del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente, en donde deben buscarse los términos que expliquen y que determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina (...) la educación física ha de proponerse el perfeccionamiento físico”*.

Así en el ámbito de la formación disciplinaria de grado el cuerpo organicista (anatomofisiológico, dado, natural, etc.) ha tenido el monopolio del capital específico, inculcando y hasta naturalizando por medio de la violencia simbólica una arbitrariedad cultural de las prácticas corporales, imponiéndose así como autoridad legítima del saber del cuerpo.

Sin embargo esta monopolización del capital específico no llega a ser total bajo ninguna circunstancia y es en el año 1953 cuando el campo adquiere mayor dinamismo, con la creación del Profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de

¹ Mamonde Mario “Una mirada crítica a la Educación Física Argentina de la primera mitad del siglo XIX” en Crisorio Ricardo y Giles Marcelo, *Estudios Críticos en educación Física*, La Plata, Ediciones Al Margen, (2009), pág. 62

la Educación de la Universidad de La Plata, convirtiendo a esta institución formadora en una fuerza que pone en cuestión el monopolio de la autoridad específica.

Ubicar a la Educación Física en la Universidad, particularmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, era el objetivo que perseguía el precursor del profesorado Alejandro Amavet, este propósito refleja al menos una duda en relación a la construcción del saber de la Educación Física. Él pensaba la carrera para preparar educadores especializados que tuvieran un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar, con contenido humanista y alejado del biologismo pragmático, que educaría sólo lo físico, formación que tenía hegemonía en el campo disciplinar hasta el momento².

El discurso amavetiano sobre esta Educación Física Renovada se construyó sobre la idea del hombre como *instrumento psico/físico único indiferenciado*, en oposición al dualismo cuerpo-intelecto, la disciplina es “*una herramienta de trabajo [...] que permite recobrar la unidad físico-espiritual propicia para el buen desarrollo del hombre*”

Podemos ver cómo el saber que se comienza a construir en la formación universitaria disciplinar genera tensiones sobre el concepto de cuerpo hegemónico del campo, en primer lugar porque Amavet le da una importancia fundamental a educar y después a educar el cuerpo en tanto “instrumento psicofísico”. Intenta también deslindarse de la idea de organismo en términos biológicos, haciendo hincapié en la relación “órgano-función” cuya unidad y dialéctica está dada por la especificidad de la EF: el movimiento³.

Es a partir de este acontecimiento, la creación de la carrera en la Facultad de Humanidades y no en la de Ciencias Médicas, en el que comienzan a convivir y luchar distintos modos de entender al campo disciplinar y por lo tanto se gesta una disputa de discursos por imponer determinado capital específico. Actualmente el campo de la Educación Física se ve atravesado y a la vez constituido por numerosísimas instituciones que toman al cuerpo desde distintas perspectivas y que pretenden hegemonizar ese saber.

En este trabajo nos proponemos problematizar cómo el concepto de cuerpo es puesto en juego en la formación disciplinar actual, analizando los discursos de dos instituciones, por considerar que ellas han sido acontecimientos, en tanto novedad histórica y discursiva, en el

² Villa Alicia “Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP”, en Crisorio Ricardo y Giles Marcelo, *Estudios Críticos en educación Física*, La Plata, Ediciones Al Margen, (2009), pág. 87.

³ Ibid.

campo. Dichas instituciones son: el Instituto Superior de Educación Física “Romero Brest” elegida por ser el primer instituto del país y también por su carácter paradigmático y el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física Universidad Nacional de La Plata, porque su surgimiento marca una puesta en duda muy fuerte sobre el concepto hegemónico de la disciplina.

Es pertinente aclarar que tomamos al Instituto Superior de Educación Física “Romero Brest” como paradigma en sentido que Giorgio Agamben retoma el término “un objeto singular que, valiendo para todos los otros de la misma clase, define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y que, al mismo tiempo, constituye” (Agamben 2008:26). Para nosotros profundizar cómo es entendido y transmitido el cuerpo en este instituto nos permite mostrar cómo entienden al capital específico muchos de los centros de formación del país.

Por otro lado analizar los discursos que se construyen y se transmiten en la comunidad académica de las carreras en educación física de la UNLP, nos permite reflejar cómo aquel impulso de Amavet de producir un saber distinto al hegemónico se ha constituido en una regularidad en este centro de formación, que instaure nuevas prácticas fundadoras de tensiones y que afirmen una vez más a la disciplina, como un espacio de conflicto y competición.

Para realizar el presente análisis nos centraremos en los programas, en tanto discursos en sentido foucaultiano⁴, de las asignaturas que consideramos centrales en cada una de las carreras. Entendemos aquí a los programas como dispositivos principales de la formación, por ser productos y productores de prácticas y hábitos, teniendo como primer y último fin, parafraseando a Giorgio Agamben, orientar, modelar, controlar y asegurar las conductas y opiniones de los sujetos formadores y en formación.

EL CUERPO EN LOS DISPOSITIVOS DEL INSTITUTO SUPERIOR N°1 DR. ENRIQUE ROMERO BREST.

El análisis del Instituto Romero Brest se lleva a cabo con el plan de Estudios vigente desde el año 2004, consta de cuatro años de formación para obtener el título de profesor de

⁴ Castro sostiene que Foucault concibe al discurso como “elementos o bloques de tácticas en el campo de las relaciones de fuerzas”.

Educación Física. Este dispositivo fundamental de la formación propone en el cuarto año la elección por parte del estudiante de orientaciones, las mismas son: “Educación Física más allá de la escuela” (incluye los talleres de “Educación Ambiental” y “Experiencias Educativas en la Naturaleza”), orientación en “Educación Física y Salud” (conformada por los talleres “Educación Física Especial” y “Musculación Nutrición y Entrenamiento de la fuerza para el deporte”) y orientación de “Educación Física Formal”.

Las asignaturas están organizadas en diez Departamentos a saber: Departamento de Ciencias Biológicas, de Deportes Individuales, de Deportes de Conjunto, Departamento de Fundadoras, de Gimnasia, de Integración Docente, de Investigación, de Práctica de la Enseñanza, Departamento de Psicopedagógicas y por último Departamento del Área Orientada. A su vez el plan se organiza teniendo como eje central las etapas evolutivas, así las asignaturas de primer año se conforman de contenidos sobre la niñez, por ejemplo la asignatura Psicología de la Niñez, Educación Física en el Nivel Inicial, en segundo año Educación Física en el Nivel Primaria y en el tercer año se propone Educación Física en el Nivel Medio y Psicología del Adolescente y Adulto.

El análisis en las asignaturas troncales de la formación, se significa para nosotros en que se conforman de contenidos específicos de nuestro campo, donde el saber que se construye y se transmite no está orientado a otros campos ni subordinado a ellos, sino que se abordan las problemáticas de la Educación Física, en tanto campo disciplinar.

Al ver la organización departamental del plan del instituto y las asignaturas que conforman dicho departamentos decidimos analizar los espacios de formación del departamento de Fundadoras por dos razones; una de ellas es que en el resto de los departamentos ya el título mismo supone una subordinación del campo, y por lo tanto de sus “capitales”, a otros campos, ya sea a las Ciencias Médicas, al Deportivo, a la Psicología o al campo del Sistema Educativo y la segunda razón por suponer que en ellas encontraríamos discusiones acerca del campo disciplinar, sus problemáticas y modos de abordarlo.

Sin embargo este departamento está conformado por cinco asignaturas todas orientadas a la educación formal, es decir al Sistema Educativo vigente. No obstante decidimos profundizar en ellas porque todas se denominan “La Enseñanza de la Educación Física” indicando el título el eje en la disciplina. Centramos nuestro análisis en la siguiente

pregunta ¿Para la enseñanza de determinada Educación Física qué “capital específico” proponen y transmiten?

Encontramos en este análisis regularidades discursivas a la largo de todos los años de formación, esto se manifiesta en la adhesión al concepto de Educación Física que propone el Sistema Educativo vigente, dejando una vez más al campo, y por tanto a su saber, al servicio de la Salud y de la Higiene, que fue como la misma se legitimó en la escuela, obstaculizando la posibilidad de la problematización del propio campo.

Todos los dispositivos de formación analizados entienden al campo como “*una forma de educación corporal del sujeto, es decir del hombre en tanto que es y tiene cuerpo*” y continúan “*(...) es una pedagogía de las conductas motrices, procurando la educación a través, del, por y para el cuerpo y el movimiento*”.

La mirada disciplinar que se presenta en este centro de formación reafirma el capital que se plasma en los comienzos de la formación de formadores del área, es decir una Educación Física que atienda al organismo, ya que cada vez que aparece “*hombre en tanto es y tiene un cuerpo*” en realidad no se está hablando del cuerpo, sino del organismo, de la materia, de lo real, de lo más primario y natural. Si decimos que tenemos un cuerpo es porque lo concebimos como secundario y no pensando en la idea esencialista de ser un cuerpo (Crisorio, Giles: 1999).

Seguidamente todos los programas pretenden plasmar una “*Educación Física Corporal, que puede entenderse como una Educación Corporal: aspira a que el joven y la joven alcancen la propia disponibilidad corporal: el uso inteligente y emocional del propio cuerpo*”.

Se hace necesario resaltar la contracción misma que se da en “Educación Física Corporal”. El primer término, según la Real Academia Española, hace referencia a la acción y efecto de educar y educar es justamente la transmisión de una cultura; el segundo término significa perteneciente a la constitución y naturaleza corpórea, dice Crisorio “*(...) physis* sea traducido por naturaleza, es decir, lo que surge, lo que nace, lo que es engendrado, e implique cierta cualidad *innata* o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo” (Crisorio 2012). Por último Corporal se define en el diccionario como “perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano”, es justamente en lo humano que podemos pensar no en un

organismo sino en el cuerpo que desborde al mismo por ser producto de un orden simbólico. Así se hace imposible pensar en educar la naturaleza y por otro lado se hace imposible pensar una educación del cuerpo construido y atravesado por la cultura entendiéndolo que el mismo posee cierta cualidad innata.

Teniendo en cuenta las definiciones de los términos anteriores y el desarrollo de los programas que profundizamos más adelante, encontramos otra contracción en la concepción disciplinar referida a la imposibilidad de pensar en la Educación Corporal el conocimiento del cuerpo propio, ya que en este contexto, en este espacio de formación de maestros cuerpo el mismo es entendido como interno, propio del individuo, concepción que pone en tensión la Educación Corporal propiamente dicha.

Como explicamos al principio del trabajo, el modo de entender el campo y su capital específico determina el saber a transmitir, la manera de abordarlo y el habitus de los sujetos en formación. Los contenidos que extraemos de los programas dan cuenta de dicha coherencia: *Características del proceso de crecimiento y desarrollo corporal, La imagen del propio cuerpo y la organización espacio temporal, las conductas motrices propias de cada edad, La motricidad, la cultura y el ambiente social. Actividades motrices con énfasis en el conocimiento del propio cuerpo. La conciencia corporal global y segmentaria, forma, tamaño y simetría corporal, educación respiratoria, educación de la relajación, educación postural.*

Este saber que se transmite tiene la pretensión que los futuros profesores sepan del modo más ajustado posible, cómo se moverán los alumnos, estableciendo también el accionar de ellos, esto se refleja en los objetivos que se proponen las asignaturas: *brindar un bagaje de situaciones motrices y secuencias didácticas apropiadas, comprendan los procesos de aprendizaje, usos y manifestaciones del cuerpo del movimiento propios de nuestra cultura y sociedad, promover la comprensión de las relaciones entre los procesos de crecimiento y desarrollo corporal, psicológico y emocional, así como el papel de la motricidad en la constitución de la subjetividad en unas condiciones culturales concretas, conozcan los procesos por los cuales los niños acceden al conocimiento del propio cuerpo y a la adquisición de las destrezas y habilidades motoras básicas en la primera y segunda infancia, elaboren situaciones problemáticas, lúdico-motrices, que impliquen el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas, en la primera y segunda infancia. Vemos cómo*

se busca una práctica en la que todos los alumnos actúen de la misma donde la particular no tenga lugar a aparecer y reine por lo tanto el cuerpo universal natural.

No podemos dejar de mencionar una ruptura que se manifiesta en el nombre que se le asigna a las unidades temáticas que conforman las asignaturas. La misma se ubica en el tercer año de la formación y continua en el último, así los espacios orientados al Nivel Medio y al Nivel Superior rompen con la hegemonía absoluta del campo plasmando títulos que incluyen a la cultura, como por ejemplo *“Prácticas corporales, cultura y subjetividad en la adolescencia: de los juegos motores al deporte juvenil”*, poniendo en tensión los títulos de las asignaturas iniciales que presentan un perfil fuertemente psicomotricistas como es el caso de *“El Cuerpo y el motricidad del niño y la niña en el Nivel inicial”*. No obstante esta ruptura se acota en los títulos debido que al momento de plasmar los contenidos y objetivos estos vuelven sobre sobre la idea de un cuerpo universal, abordando al cuerpo desde otras lógicas.

El mayor dinamismo al concepto de capital específico que se transmite en el instituto parece generarlo el dispositivo discursivo del último año, constituyendo la excepción a la bibliografía presentada en toda la formación, ofreciendo bibliografía con una fuerte impronta cultural al momento de abordar al cuerpo. Contenidos como *“Cuerpo, cultura y sociedad: hegemonía y contra hegemonía en las prácticas corporales y motrices en la juventud”* avalan dicha tensión, aunque la misma no logra poner en duda verdaderamente a la naturaleza ya que ésta última monopoliza el apartado didáctico y metodológico del programa, transmitiendo una vez más recetas universales para enseñar donde el sujeto se vuelve objeto y donde la única diversidad de contexto que se contempla es la vulnerabilidad social.

Con el objeto de finalizar esta primera aproximación al análisis de los discursos que hegemonizan este instituto concluimos que los mismos pretenden dar a conocer un cuerpo objetivado, unificado, cosificado y natural. Bajo la búsqueda incesante de establecer leyes para enseñar, secuencias didácticas aplicables a cualquier clase, presentan un conocimiento universal de cómo va a ser el movimiento de los sujetos a determinada edad, estableciendo así un concepto de movimiento natural, producto del desarrollo del organismo, donde el contexto está ausente, donde la cultura parece acompañar más que configurar y dar sentido al mismo.

Como en los principios de la formación, en el año 1900, parece monopolizar este centro de formación un capital específico ajeno a las prácticas corporales, concebido y transmitido con la lógica de otros campos.

EL CUERPO EN LOS DISPOSITIVOS DEL AREA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

El presente análisis se realiza sobre el plan vigente que fue implementado en el año 2000 y que actualmente se encuentra en proceso de evaluación por parte de esa comunidad académica. El mismo propone una formación de cinco años de duración pudiendo acceder al título de Profesor o Licenciado en Educación Física, opción que puede ser elegida en el tercer año de la carrera.

Este plan organiza sus asignaturas en trayectos de formación, ellos son: trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, de la Formación General, de la Formación Biológica, de la formación Pedagógica y de la formación en Investigación. Esta organización no pretende la fragmentación del saber, sino por el contrario la articulación de los mismos, cuestión que muchas veces en el “currículum vivo” no se logra concretar.

A diferencia del centro de formación analizado anteriormente, el plan de estudios de las carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación presenta un apartado denominado “Fundamentos Generales” en el que plasma qué concepto de educación física concibe esta comunidad académica y para éste qué “capital específico”, En los fundamentos generales del Plan, se problematiza el campo disciplinar considerando al mismo como “...*un espacio cruzado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento en un amplio espectro que comprende desde las diversas propuestas de las llamadas educación psicomotriz (...) hasta las opciones provenientes del paradigma del cuerpo médico, anátomo-fisiológico (...) pasando por los diferentes modos sustentados en la filosofía la antropología y la sociología de la educación...*”.

Esta denominación instaura una ruptura con los planes anteriores de este espacio de formación, como también con otros espacios formadores actuales, como consecuencia se ponen en cuestión los modos de abordaje del capital específico del mismo, así podemos ver en la lectura del plan que la concepción de cuerpo que se presenta para esta Educación

Física insta un quiebre con lo que se entendía por “cuerpo” desde los inicios de la formación.

Respecto del cuerpo el plan dice: *“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 solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto”*.

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. De este modo se aleja de los discursos de la Educación Física que se refieren “...al entorno, más como contexto que como texto que atraviesa – textualiza – al individuo humano” (Crisorio 1998: 78).

Continuando con el criterio metodológico elegido analizaremos los programas del tronco de formación específica, específicamente los dispositivos de formación de las Educación Física de 1 a 5 reafirmando dicho criterio en la finalidad que dichas asignaturas tienen en el plan de estudios, *“presentar a los estudiantes en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje ...”*.

Es necesario aclarar que los dispositivos analizados en profundidad son los pertenecientes a los espacios teóricos de cada asignatura, los espacios prácticos se conforman de ejes, seminarios y talleres referidos a configuraciones de movimiento, ya sean deportes, gimnasias y otras prácticas corporales. Explicitamos esto por dos razones, la primera porque marca una diferencia con el plan analizado anteriormente en donde los deportes constituían departamentos aparte, lo que supone que son abordados con lógicas diferentes; y por otro que en este plan al incluirlos en las asignaturas disciplinares específicas se pretende abordarlos desde las problemáticas y lógicas de la Educación Física, pretensión que más de una vez no se concreta por la tensión que genera la lógica deportiva y su capital en el interior del campo.

En la lectura de los programas se refleja la continuación del dinamismo originado por la presencia de tensiones que desde sus inicios ha caracterizado a la formación universitaria en Educación Física. Así encontramos en cuatro de las cinco asignaturas una regularidad en el modo de concebir al capital específico, reafirmando la acepción del plan se plasma *“un*

cuerpo que supera la concepción de organismo, de soporte material y que entiende al cuerpo como una construcción. Desde esta acepción del capital específico de la disciplina se “*pretende problematizarlo bajo los saberes de la perspectiva político-contextual, hecho que significa vincularla con una educación corporal.* Los contenidos y los objetivos de estos dispositivos son coherentes con el capital específico presentado.

Otra continuidad en la formación se instaura en los modos de presentar los contenidos, en ellos el capital específico aparece en relación a algo, por ejemplo “*El cuerpo y la gimnasia, el cuerpo en la Educación Física, el cuerpo en la Educación Corporal, los maestros del cuerpo frente a la teoría y la práctica*”, relaciones que dan cuenta que se pretende monopolizar un cuerpo que se construye en relación a un saber determinado y no un capital específico universal, unificado y establecido en otros campos.

A diferencia del plan del Instituto Romero Brest y de sus dispositivos, los espacios de formación de las carreras universitarias del área busca pensar al campo desde su propia lógica, estableciendo sus límites para re-pensar la identidad disciplinar en este sentido expresan tres de los cinco programas “*articular los problemas de identidad disciplinar con la problemática educativa en una perspectiva política*”, es decir integrar el tratamiento práctico de los contenidos de la educación con los de la educación en general en nuestra sociedad en relación con el cuerpo.

Pese a que la concepción de cuerpo que se pretende imponer de primacía a la cultura, en tanto protagonista de la construcción del cuerpo, y no a la naturaleza, ésta última parece organizar la mayoría de los trayectos de formación. Al igual que en el Instituto Romero Brest se recurre a la idea de desarrollo natural tomando como eje central las etapas evolutivas, dice el plan: “*Educación Física 1 abordará (...) con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia.*”, “*Educación Física 2 (...) la etapa del desarrollo que queda comprendida entre el Segundo y Tercer Ciclo de la EGB, es decir, la infancia y la pubertad*” y así en quinto año se propone el tratamiento de la edad adulta y la vejez. Esta idea de desarrollo también prima en la organización de las asignaturas Psicología Evolutivas I y II.

Sin embargo en el análisis de los programas la primacía de las etapas evolutivas parece dejarse de lado debido a los escasos contenidos que se dedican a ellas, ocasionando una

tensión y ruptura muy fuerte en el tercer año de la formación, programa que es producido con una concepción del cuerpo que por un lado de aleja de la plasmada en el documento rector de la formación y por otro se aferra a los discursos que parecen universalizar el campo. Así Educación Física 3 se diferencia de las otras asignaturas en que no explicita la la pretensión de reflexionar sobre el campo específicamente, ni sobre el capital específico, aunque sí sobre la enseñanza y el aprendizaje bajo la búsqueda incesante de un único modelo. Sí queda explícito a lo largo de todo el programa la etapa de la vida a la que debe referirse en el abordaje de los contenidos, cosa que no aparece de manera recurrente en los programas anteriores. En relación a esto plantea una mirada crítica a las concepciones de la adolescencia tradicionales y se les cuestiona a las mismas que “hacen perder de vista la construcción social de la condición juvenil”. En este programa la palabra cuerpo aparece solo una vez y vinculada a la motricidad, en el apartado citado anteriormente, no dejando de manera explícita lo que se entiende por éste, sin embargo en los contenidos propuestos, referidos casi exclusivamente al deporte, y los modos de presentarlos por ejemplo: “*el adolescente*”, “*el joven*”, “*cuerpo que se desarrolla*”, “*vivencia y experimenta*”, se puede ver que subyace un cuerpo, me atrevo a decir, que se vincula más a lo orgánico y fisiológico que a la construcción social.

En la mayoría, se refleja en énfasis de tensionar el campo disciplinar con discursos que articulen la problemática de la enseñanza en una perspectiva social y cultural, esto es, debe integrar el tratamiento técnico de los contenidos de la educación física en el análisis de nuestra sociedad y cultura, con el propósito de construir una teoría que opere...”; objeto que ubica a la problemática de la enseñanza en un perspectiva social y cultural. La misma se significa en “*la articulación del saber de la educación física y el saber didáctico en relación con la educación de un cuerpo atravesado –textualizado- por el orden simbólico, es decir, por la cultura...*”. En estas líneas se expresa con claridad cuál es el cuerpo que pretenden imponer casi todos los dispositivos analizados, un cuerpo no del orden de lo natural, ni del orden de lo social, sino del orden de lo simbólico.

Para terminar con el análisis de documentos decimos que los dispositivos contruídos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación toman mayor dinamismo en el interior de la formación que los del Instituto Romero Brest, tomado como ejemplo paradigmático en este trabajo. Sin embargo ninguno de los dos puede desprenderse de

pensar al cuerpo bajo las leyes de la naturaleza, continuam abordándolo como un conjunto de huesos, músculos, articulaciones, órganos y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos (Crisorio, Giles, 1999).

Los dos presentan similitudes al momento de pensar la educación física en el sistema formal, la interpretación del análisis de los programas del primer centro de formación se refleja también en las asignaturas dedicadas exclusivamente a ello en la formación universitaria, así Didáctica Especial I y II, parece no poder re-pensar la disciplina desde su propia lógica, presentado contenidos y objetivos que presentan el cuerpo de la Psicomotricidad y no el cuerpo de las practicas corporales.

Del trabajo realizado se desprende que la educación física es el producto de relaciones de fuerzas de instituciones que pretenden imponer sus intereses, co-existiendo en él discursos que pujan por seguir sosteniendo un cuerpo que es modificado por el medio, por la cultura y otros que luchan por monopolizar el campo con un discurso que sostiene un cuerpo que es atravesado por la cultura, por ende construido por un orden simbólico.

Para concluir quisiéramos presentar algunas líneas que venimos trabajando para abordar la formación superior de la disciplina alejándonos del concepto de cuerpo que se ha establecido como hegemónico desde el principio de la formación de formadores. Esto implica desprenderse definitivamente de la palabra Física y producir discursos bajo la lógica de lo “Corporal”, ya que hemos reflejado las consecuencias que trae para el campo seguir pensándola anteponiendo lo orgánico e innato a la cultural. Tal como explicitamos en el desarrollo del trabajo pensar un objeto distinto para la educación del cuerpo lleva a producir prácticas, entendidas en su sentido más amplio del término distintas. Abordar el análisis, reflexión y producción de un saber pensando en el movimiento construido y configurado con un sentido determinado por la cultura, nos permite pensar en proponer una educación que priorice los usos del cuerpo en ese contexto y no el desarrollo del mismo por efecto de la maduración.

Es claro que pensar el capital específico del campo de la formación de grado en estos términos nos lleva a cambiar no sólo el modo de transmitirlo sino también la posición de los maestros del cuerpo frente a sus prácticas, es decir su habitus. Su función ya no se reducirá a la reproducción de secuencias metodológicas elaboradas por otros campos, a

esperar y reclamar incesantemente que alguien les imponga qué hacer (como lo ha hecho hasta ahora la psicología, la didáctica, la sociología y por sobre todas las cosas la ciencias médicas), sino que nos vemos obligados a darles herramientas para interpretar las practicas.

Bibliografía

Amavet, Alejandro, *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, Compañía Impresora Argentina S.A., 1957. Acta del Consejo Superior de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, del 16 de julio de 1953.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc., *Respuestas: Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

Bourdieu, Pierre, *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Bourdieu, Pierre, *El Sentido Práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2010.

Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1991.

Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

Crisorio Ricardo, Giles, Marcelo, "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB", Buenos Aires, Inédito.

Crisorio Ricardo, "Constructivismo, cuerpo y lenguaje" en *Revista Educación Física y Ciencia*, año 4, 1998.

Crisorio Ricardo, *Educación Corporal*, Inédito, 2012.

Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo, Comp, *Estudios Críticos de Educación Física*, Al Margen, La Plata, 2009.

Giles, Marcelo, "Educación Corporal. Tres Problemas", conferencia presentada en las *1º Jornadas de Cuerpo y Cultura*, Departamento de Educación Física FaHCE – UNLP, La Plata, 2008.

Giles Marcelo, "Educación Física y Formación Profesional" en Crisorio Ricardo, Bracht, Valter, (Coord): *La Educación Física en Argentina y en Brasil.*, Al Margen, La Plata, 2003.

Giorgio Agamben, *Signatura rerum*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2009.

Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.

Programas de las Asignatura “Educación Física 1”, “Educación Física 2”, “Educación Física 3”, “Educación Física 4” y “Educación Física 5”, para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

Programas de las asignaturas “De la Enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial”, “De la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Primario”, “De la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Medio”, “De la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Superior” del Instituto Superior de Educación Física N° 1 Dr. Enrique Romero Brest, 2011
Romero Brest, Enrique, *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1911.

Romero Brest, Enrique, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1917.