



VOLUME 16, NÚMERO 1
Janeiro- junho 2020

Nociones de cuerpo educado en la formación superior en Educación Física,
Universidad Nacional de La Plata

OSVALD OMAR RON ¹

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Docente do curso de Educação Física de UNLP.

Correspondência para: ooron@hotmail.com

Submissão: 12 de agosto de 2019
Primeiro resultado: 13 de outubro de 2019
Resultado final: 10 de fevereiro de 2020.

Resumen

Este texto, y los insumos materiales utilizados para su elaboración, forman parte de un estudio desde el cual se abordan las concepciones de cuerpo educado presentes en el Plan de Estudios 2000 de las carreras de Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el período 2000-2017.

Palabras clave: cuerpo, educación, curriculum

Noções de corpo educado no ensino superior em Educação Física, UNLP

Resumo

Este texto, e os insumos materiais utilizados para sua elaboração, fazem parte de um estudo a partir do qual as concepções do corpo culto presentes no Plano de Estudo 2000 das carreiras de Educação Física da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, no período 2000-2017.

Palavras-chave: corpo, educação, currículo

“Notions of the “educated body” in higher formation of physical education, UNLP.

Abstract

This text, and the materials used for its preparation, are part of a study from which the conceptions of the educated body presented in the 2000 Curriculum of the careers of Physical Education of the Faculty of Humanities and Sciences of Education of the National University of La Plata, in the period 2000-2017.

Keywords: body, education, curriculum.

Presentación¹

Desde este estudio se abordan las nociones de cuerpo educado en la formación en educación física de la Universidad Nacional de La Plata, considerando el caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en el período 2000-2017.

La hipótesis de trabajo es que: en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados, atravesada y entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Por ello, estas formaciones discursivas son consideradas aquí desde tres perspectivas: formación discursiva biomédica; la formación discursiva pedagógico-psicológico; y, una tercera, formulada desde la propia disciplina educación física. También se parte de la idea de que existe una noción de cuerpo hegemónico dominante y en los márgenes existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes. Aquí, la noción de cuerpo educado es utilizada como instrumento, como herramienta, como una dimensión operativa para el análisis, de modo de interpretar y reconocer características y particularidades de la formación.

A lo largo de la investigación se indaga en los distintos trayectos discursivos, reflejados en trayectos de formación considerando fuentes documentales y orales. Inicialmente se observan las formulaciones dadas por el Plan, en cuanto a contenidos y objetivos mínimos que se establecen para cada caso. A la vez, se analizan los programas de las asignaturas que componen los distintos trayectos discursivos, abordados principalmente desde sus contenidos, bibliografía, formas de evaluación y referencias particulares de cursada o régimen de promoción. Además, el análisis se complementa con una serie de entrevistas -en profundidad y/o focalizadas- realizadas a profesores que elaboran esos programas, considerando tanto los tratamientos y abordajes dados en las clases “teóricas” como el de las clases “prácticas”, insumos que en diferentes escalas de la formación producen, actualizan y resignifican las

¹ En este trabajo, el autor presenta parte de su tesis Doctoral “Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)”, incorporada y publicada en el Repositorio SEDICI, de la UNLP: <https://eur01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fsedici.unlp.edu.ar%2Fhandle%2F10915%2F87199&data=02%7C01%7C%7C0d87f666d3f0462a949808d77e37e43f%7C84df9e7fe9f640afb435aaaaaaa%7C1%7C0%7C637116650831277547&sd=Ow4jnaJ1DC%2BTd8iH7f%2FtV68BgS1VfgEj3yIl0MPmwzk%3D&reserved=0>

nociones de cuerpo educado allí presentes. La metodología de trabajo es de orden cualitativo e interpretativo.

Antecedentes del tema. La formación en educación física, el curriculum, el cuerpo y los discursos

En primer lugar corresponde decir que, las referencias que a continuación se presentan y su vinculación con el tema de estudio no son posibles de mencionar como una estructura lograda que refleja total y completamente el objeto de estudio de este artículo. Esta presentación se configura como una composición, posible a partir de considerar las producciones, principalmente visibles en el campo académico, que resultan de investigaciones desarrolladas en universidades nacionales y centros de formación superior, y que presentan puntos en común con el objeto de estudio.

Por otra parte, si bien este recorrido coloca referencias y producciones que pueden ser consideradas como suficientes, sin duda, ello no agota la problematización ni excluye otras posibles menciones y producciones².

La Educación Superior en Educación Física

Las producciones aquí consideradas cobran significación por vincularse a conceptos referenciales de este trabajo: la formación en educación física, el curriculum, los discursos y el cuerpo. Todos ellos, en la necesidad de ser articulados, al menos inicialmente, desde una dimensión histórica que permite dar cuenta del proceso de recuperación, significación y transformación institucional y político en la educación física argentina. Proceso que implicó modificaciones significativas en términos de formación a lo largo del siglo XX, ciertamente en términos bien distintos en las diferentes instituciones más representativas de Argentina.

En ese sentido, la diversidad de instituciones de formación en la educación física, y la variedad de orientaciones, dieron lugar a procesos distintos, inicialmente diferenciados a partir de una conformación caracterizada por su orientación hacia la formación docente y otra estructurada desde una orientación de formación universitaria, al interior de ambos casos con logros y características diferentes. Así dos lógicas de formación caracterizaron a las instituciones durante buena parte del siglo XX, que ya avanzado dio lugar a procesos de transformación y/o conversión de las instituciones de formación docente en educación física

² Se privilegian las referencias y los estudios logrados desde la educación física pues tienen un impacto inmediato, e inciden directamente en las formas de analizar y producir discursos, prácticas y saberes en la disciplina.

en instituciones universitarias, provocando diferentes y significativas reacciones y modificaciones administrativas, organizativas, curriculares y políticas.

Con respecto a la historia de la educación física argentina

Una primera referencia, de corte histórico, ya clásica, muy significativa por cierto en la Educación Física Argentina es la producción lograda por Saraví Riviere (1988 y 1998). La primera producción describe a la Educación Física del Siglo XIX. La segunda, inmersa en el período 1900-1945, detalla y puntualiza en profundidad lo que sucede en ese momento, evidenciando los tejidos y redes existentes. Ambos materiales fueron publicados por el INEF “Dr. Enrique Romero Brest”. Saraví Riviere, académico en una disciplina sin tradición académica, pudo hacer gala de su condición de intelectual destacado, presenta una su segunda producción bajo el título “Aportes para una historia de la Educación Física, 1900-1945” (1998). Sus producciones permitieron dimensionar la historia, al menos esa parte de la historia. Su perspectiva implicaba construir la historia, la propia historia contada por nosotros mismos, fue parte de su proyecto intelectual y de investigación. Cuerpos con voz, cuerpos en y de la historia, cuerpos historizados. Cuerpos propios.

Dicho esto, se consideran una serie de materiales, todos ellos referidos a la formación en educación física, que dan cuenta, contienen y describen diferentes procesos que caracterizan la asociación y transformación las instituciones involucradas.

Las creaciones y procesos de articulación, la transformación institucional y los discursos

Un texto a considerar, para comprender la dimensión y los requerimientos del proceso de transformación y vinculación de las instituciones formadoras con las universidades, es la edición lograda por Centurión (1997) *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*, contiene elementos propios de la problemática académica, en directa relación con la formación profesional de la Educación Física. Desde un modo de escritura descriptivo y clarificador, narra su experiencia, los primeros pasos de su trayectoria, y brinda una minuciosa y pormenorizada descripción que incluye los procesos de organización y consolidación de la formación en la vinculación con la universidad, implicando el pasaje o la conversión de su institución de formación superior no universitaria en universitaria. Otra particularidad del trabajo es la referencia al status universitario de la educación física.

Los estudios de Villa (1997; 2003a; 2003b; 2003c) que centran el análisis en la “tradición humanista” de la formación en la Universidad Nacional de La Plata, destacan que en Argentina la formación circula por carriles bien diferentes tanto en lo pedagógico y lo

disciplinar como en los capitales culturales de los sujetos sociales. Por un lado, los profesores de la UNLP respaldan su formación en las “humanidades” y, por otro, las instituciones de formación superior no universitaria alimentan un enfoque “anátomo-fisiológico”, “empírico”, es decir básicamente centrado en la “salud física”. También da cuenta de cómo se ha construido la “tradición humanista” de la Educación Física en la UNLP a partir de la figura del Profesor Alejandro Amavet.

Tomando el caso del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) de Córdoba y su creación en 1946, Cena y Scharagrodsky (2015) destacan que dicha creación fue el resultado de un proceso largo y complejo. Los autores, a partir de analizar y caracterizar el “Sistema Argentino de Educación Física”, ayudan a esclarecer los entramados y particularidades de ese proceso histórico. En su trabajo, señalan que el “Sistema” fue la propuesta educativo-corporal elaborada por el médico y pedagogo Romero Brest para la educación de los cuerpos en movimiento en las instituciones educativas estatales. Como parte de sus aportes observan que la propuesta circuló, se transmitió y se distribuyó el territorio nacional, no obstante se centran y examinan su circulación, transmisión y recepción en la provincia de Córdoba en las primeras décadas del siglo XX. En su estudio relevan los elementos constitutivos del “Sistema Argentino de Educación Física”. Para estos investigadores la propuesta ‘romerista’ fue parte de un complejo proceso de recepción, transformación y apropiación que contribuyó a instalar en Córdoba la necesidad de la cultura física y de la Educación Física en las instituciones educativas y en los clubes. Desde su perspectiva dan cuenta de un conjunto de acciones, entre ellas el Congreso Pedagógico Nacional Cordobés, a partir de las cuales se movilizó a diversidad de actores sociales, potenciando la creación de espacios para estas prácticas, e instaló la necesidad de formación de maestros y maestras especialistas en la Educación Física. Todo ello, como se dijo inicialmente, dio lugar en 1946 a la creación del IPEF.

Es González de Álvarez (2012), quien toma el caso de la formación superior en la Universidad Nacional de Tucumán. Su trabajo cubre el mismo período de tiempo que Villa toma para considera el caso de la UNLP antes mencionado. El estudio cobra significatividad para esta tesis por dos razones: ambas instituciones ofrecen la carrera de Educación Física como parte de su propuesta curricular universitaria y 1953 es el año en que se crea la carrera en las dos universidades. La diferencia principal entre ambos centros es que sostienen concepciones y trayectos de actores y participantes bien diferentes. Por otra parte, si bien González de Álvarez estudia la creación de la Escuela Universitaria de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán en 1953, se basa principalmente en fuentes primarias y

relatos orales de los participantes de esos procesos. En los años iniciales el Profesor Romero Brest, docentes del Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”, y actores vinculados a la Asociación Cristiana de Jóvenes direccionan el proyecto institucional. Coincidiendo con el análisis de Centurión, la autora resalta la necesidad de inscribir la formación de los profesores en la institución universitaria, dada la necesidad de desarrollar prácticas de investigación y de lograr la consolidación disciplinar.

En la misma línea, considerando a la formación atravesada por los procesos de creación y/o transformación institucional, el material presentado por Gómez y Ruiz (2013) en las X Jornadas de Sociología de FCS-UBA, bajo el título “Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la UNLu” permite observar los requerimientos de transformación e integración en un proceso curricular de adecuación a la formación universitaria, vinculada a la concreción de la transferencia del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) “Gral. Manuel Belgrano” a la UN de Luján. Las autoras dan cuenta de las distintas problemáticas de carácter institucional, curricular, administrativo y organizativo que conlleva la transferencia.

A su vez, pueden considerarse los trabajos de Gómez y Ruiz (2013) y de Campomar (2015) centrados en los cambios ocasionados a partir de la inscripción institucional de las propuestas formativas en razón de la reforma educativa de los años 1990. En tanto que, Gómez y Ruiz centran su estudio en el proceso de transferencia institucional del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a la órbita de la Universidad Nacional de Luján, proceso que se inicia en la década de los años 1990, a la luz de la reforma mencionada, y que se concreta en el 2007, Campomar investiga sobre los procesos de “transición” de la formación de los profesores de educación física hacia el sistema de educación superior universitario.

Otro aporte es el realizado por Feiguin y Aisenstein (2016), a partir de un estudio desde el cual, valiéndose de herramientas como entrevistas y del análisis de las propuestas institucionales, se proponen describir la cultura institucional del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en el período 1938-1967. En su trabajo presentan a la institución como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país y su creación se interpreta como expresión de un conjunto de ideas que tensionaron la formación entre la renovación y la conservación, dando lugar a un conjunto de rituales, de formas y una estética que perdurarían como modelo docente en la disciplina a lo largo del tiempo.

Por otro parte, Rozengardt, en diferentes trabajos refiere a la formación inicial de los profesores de educación física, proponiendo modificaciones y colocando distintos elementos

de reflexión en base a la experiencia del Instituto Superior de Educación Física de General Pico, Provincia de La Pampa (Rozengardt 2006; 2012).

Con respecto al curriculum

Aisenstein (1995) ha aportado al tratamiento de curriculum y del cuerpo en perspectiva educativa, principalmente señalando las características y problemas inherentes a la formación educativa escolar. En ese sentido, su tesis de maestría, a partir de trabajar en la idea de modelo didáctico como esquema mediador entre la realidad y el pensamiento y estructura en torno a la cual organiza el conocimiento, define y organiza los componentes relevantes de la acción a enseñar. Más recientemente, Aisenstein (2003) complementa y profundiza esta mirada sobre el currículo de Educación Física en Argentina desde una retrospectiva de la escolarización del cuerpo. En este nuevo trabajo aborda el lugar del cuerpo en la escuela argentina desde la perspectiva de la historia de las asignaturas escolares y, a la vez, los saberes escolares asociados a él. Claramente el artículo considera el lugar del cuerpo, y los saberes escolares asociados a él, en el currículo prescripto, por lo que se convierte en un texto ineludible al pensar el cuerpo, el currículo y la formación.

Por otra parte, las producciones de Scharagrodsky (2006; 2013; 2014) presentan distintos análisis sobre la formación de los profesores e instructores destinados a transmitir la cultura física. El trabajo de 2013 profundiza en las prácticas de la cultura física que recibían en las Escuelas Normales de maestras desde el plan de estudio de 1887. Allí la propuesta curricular gímnica tomaba “la metáfora de la salud con fines moralizantes” que tensiona con los argumentos de Pizzurno³, y que fundamentaba su proyecto en la fisiología del ejercicio. En las producciones de los años 2006 y 2014, profundiza con respecto a los trayectos formativos impulsados en torno a la figura del Doctor Romero Brest. Así mismo, en 2014 analiza la matriz instruccional (Plan de estudio, programas de materias y contenidos) del Instituto Nacional “Dr. Romero Brest” en los planes implementados durante las primeras tres décadas, centra su análisis en los impuestos desde los años 1912, 1915 y 1925, siendo ellos vinculados a la figura del Doctor Romero Brest e indaga en los discursos médicos que ingresan en las instancias de formación.

Por otra parte, Beer (2015) en su tesis de doctorado, desde una perspectiva conceptual similar a la de Aisenstein (1995), analiza el modelo didáctico del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest” durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, de los años 1976-1983. En ese marco, considera las tramas de

³ Pablo Pizzurno (1865-1940). Educador argentino que se considera sentó las bases del sistema nacional de Educación Primaria.

discusión que circulan dentro del Instituto y en la Dirección Nacional de Educación Física, identificando grupos de profesores y sus posicionamientos conceptuales.

Por su parte, Renzi (2015) se concentra en las continuidades y cambios en la formación de profesores en educación física en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período comprendido entre 1980-2010. Focaliza en las clasificaciones disciplinares de los diseños curriculares y los actores que se ocuparon de su definición.

Un aporte reciente de Ron y Fernández (2017), producto del estudio de la formación docente universitaria en el Centro Regional Universitario en Educación Física de San Carlos de Bariloche (UNComahue) acerca referencias y particularidades. Allí, a partir de considerar las prácticas pedagógicas, los trayectos formativos y las articulaciones curriculares producidas y relativas a la formación se reconoce a esa formación docente universitaria como un universo complejo, contradictorio, paradójico y ambiguo. A los largo del trabajo se identifican los sentidos particulares que circulan, se transmiten, producen y distribuyen en los itinerarios universitarios y la práctica profesional universitaria, en las trayectorias y en la cultura institucional. También las mediaciones, negociaciones, fugas de sentidos, torsiones semánticas y resistencias de los diferentes, todo ello en diferentes niveles de producción como los planes, programas y prácticas. En el trabajo se describe el impacto de las prácticas docentes en los itinerarios formativos, así como ciertas resistencias, objeciones y cuestionamientos al dispositivo curricular oficial, y el abandono en formación universitaria.

Sin desentendernos del currículum aunque más cerca del cuerpo

Por su parte Saraví (1997; 2017) acerca un estudio inicial en lo relativo a identidades y género que ciertamente resultó un aporte a la formación docente en educación física; y, más recientemente en su investigación sobre las prácticas corporales urbanas llevadas adelante por jóvenes *skaters* en la ciudad de La Plata.

En la misma línea, Cachorro, Scarnatto, César, Díaz Larrañaga y Villagrán (2009) refiriendo a culturas escolares y cultura universitaria abordan aquello que definen como corporalidad y la subjetividad de los jóvenes, cuestiones que serán parte de sus producciones posteriores, refiriendo a las transformaciones por las que atraviesan los cuerpos de los ingresantes a las carreras de educación física de la UNLP.

Otro aporte próximo a este estudio, es el de Galak (2009), al referir al cuerpo en las prácticas corporales -tal y como él lo presenta-. Si bien su perspectiva de abordaje es en principio cercana sus referencias y postulados son distintos, en su trabajo sostiene que la disciplina educación física se ha constituido desde su génesis en la relación con el cuerpo, aun no

habiéndolo conceptualizado exhaustivamente. También destaca que incluyendo en su denominación la palabra “física” remite directamente al cuerpo. A su vez, remarca que es necesario aclarar que ese cuerpo no ha tenido una única significación, significación que acompaña con el término inmutable e indaga las conceptualizaciones respecto del cuerpo en diferentes momentos: cuerpo clásico; cuerpo-accesorio de la fisiología y la medicina; y los cuerpos plurales de la sociología.

Como se puede ver, existe producción variada y extendida, con diferentes enfoques conceptuales y distintos casos e instituciones. Ello aporta significativamente, ofreciendo perspectivas diversas al análisis del estudio.

Desarrollo del estudio, referencias

La formación superior en educación física en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) cuenta con una extensa tradición. Fundada en el año 1953⁴, arraigada desde sus inicios en las lógicas y tradiciones propias de las ciencias humanas, razón por la que su inscripción ha sido en una institución que refleja esa denominación, acompañada de su carácter educativo, aunque luego en el tiempo amplió su perspectiva hacia el campo de las ciencias sociales (Ron 2003; 2014 y Villa 2003 a; 2003 b).

La Educación Física de la UNLP es un caso interesante a considerar por los efectos que tuvo esto en la disciplina y por las relaciones que ello ha generado en la Educación Física Argentina. También porque las particularidades construidas allí dan lugar a nuevos discursos y categorías de significación para pensar la disciplina.

Claramente el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP (2000-2017) funciona y resulta un dispositivo de formación docente que normaliza, delimita, nomina, construye, nociones de muy diversos órdenes y tipos, y por ello abordamos una noción central en la formación, a la que provisoriamente referiremos en singular como noción de cuerpo educado. Trabaja sobre nociones implica tratar las ideas generales que se tiene sobre algo o sobre alguna cosa, implica un conocimiento elemental o básico sobre una disciplina, situación, asunto, cuestión o cosa. La noción es una idea, es un conocimiento. También podemos decir que el cuerpo educado es una construcción del discurso y como tal producto de reglas, de sentidos y de usos que, si consideramos el curriculum -Plan de Estudios 2000- los distintos trayectos formativos que lo componen regulan, norman, por repetición, por

⁴ No abordaremos aquí, en particular, el proceso de creación ni sus desarrollos en este tiempo, pues esta investigación considera un período reciente. No obstante es necesario plantear estas particularidades, en cuanto a su radicación y concepción, pues no todos los casos reflejan esto, por el contrario, más bien los procesos han sido apegados a las ciencias de la salud, y a instituciones que de ello se ocupan, o bien a instituciones no universitarias. En este sentido puede considerarse los trabajos de Alicia Villa entre otros.

convención. Allí, recurriendo a discursos que le dan forma, desde la pedagogía el cuerpo es nominado, jerarquizado y analizado.

En este sentido resulta apropiada y pertinente la visión de Vigarello (2005) cuando refiriendo al cuerpo sostiene:

...la pedagogía muestra aquí, de una manera muy privilegiada, lo que cambia a comienzos del siglo XIX, no solo en su nivel, sino en el de la educación de los cuerpos. No se trata en absoluto de algunos ejercicios que continúan asegurando difusas influencias. Se trata de inaugurar movimientos muy especiales, cuya forma se pretende ante todo como preparatoria para otras realizaciones (...) Se advierte entonces cómo la pedagogía que corrige el cuerpo... (2005: 244)

Por su parte, Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre la teoría del currículum sostiene:

...Podemos comenzar por la discusión de la noción de “teoría”. En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría “descubre” lo “real”, de que hay una correspondencia entre la “teoría” y la “realidad”. De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que -cronológica, ontológicamente- la precede. Así, para entrar en tema, una teoría del currículum comenzaría por suponer que existe “allá afuera”, esperando para ser descubierta, descrita y explicada, una cosa llamada “currículo”. El currículum sería un objeto que precedería a la teoría, la cual sólo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo. (1999: 3)

También señala que referir a las relaciones entre teoría y discurso supone reconocer y trabajar particularidades y sus características:

La “teoría” no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediamente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un “objeto” la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación (...) Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe... (1999: 3)

Este señalamiento y diferencia le permite volver sobre el concepto currículum y sostener:

... un discurso sobre el currículum -aquello que, en otra concepción, sería una teoría- no se restringe a representar una cosa que sería el “currículum”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descrito. Un discurso sobre el currículum, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículum. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación... (1999:3)

Interesan aquí las formas como el discurso, y las prácticas discursivas organizan también los saberes y las prácticas, organizan los conocimientos, las enseñanzas, organizan y modelan formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan.

Objetivo del estudio:

- Identificar, distinguir y analizar las nociones de cuerpo educado que se construyen y significan en las prácticas y los discursos de la formación en educación física en el Plan de estudios 2000 de la UNLP.

Inicialmente, y refiriéndonos al término cuerpo, apoyados en Le Breton decimos que en las sociedades occidentales "...el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción" (1990:9). El cuerpo es existencia y símbolo a la vez. Le Breton señala que cada sociedad esboza un saber singular sobre el cuerpo a partir de sus usos, sus correspondencias. También que las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de persona y que las relaciones entre éste, el mundo y los otros evidencian una trama común o distinta si lo pensamos en la antigüedad o en la actualidad. En su perspectiva, el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí. Sostiene que no es un dato indiscutible, algo evidente, sino una construcción social y cultural, por lo cual en el mundo moderno, el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente en donde hay una ruptura del sujeto con el cosmos, con los otros y consigo mismo. Agudizando su perspectiva de análisis, Le Breton (2002), señala que la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, es materia simbólica en la que ese cuerpo se plasma como objeto de representaciones y de imaginarios. Subraya la imposibilidad de vida cotidiana sin intervención de la corporeidad. En la misma línea, Scharagrodsky sostiene: "Ninguna cultura ni ninguna organización social y política -con independencia del período histórico y del lugar geográfico-, ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos" (2006:2).

Por otra parte, en el mismo texto, refiere a pensar el cuerpo en la escuela en perspectiva de cuerpo educado, en este caso en perspectiva de discurso pedagógico moderno:

...Es común escuchar el supuesto de que el cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo (...) Algo así como si al "pasar lista" en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente. Un cuerpo sin voz ni voto (...) Se supone que en este proceso los cuerpos no han sido objeto de regulación, ni de control. Vale decir, los cuerpos no han sido "educados", ni formados, ni reformados. (2006:3)

El cuerpo al que referimos no será cualquier cuerpo ni todos los cuerpos. Claramente ambas cosas serían imposibles. Trabajaremos en un campo dentro del campo educativo, el campo de la educación física y en particular el de la formación superior universitaria. Desde el reconocimiento de que la formación superior universitaria presenta matices, nos interesa la perspectiva de cuerpo educado que orienta las concepciones presentes en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos discursivos determinados para el plan de las carreras de Profesorado y Licenciatura implementado en el año 2000 en la UNLP, y las diferentes formas de manifestarse⁵.

Metodología y fuentes

La metodología se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa, y en particular con los estudios de caso, dado que ello nos permite recuperar un caso dada su significación y elaborar categorías que permitirían profundizar los análisis, debates y producciones. Como fuentes primarias se trabaja considerando los Planes de Estudio 1984 y 2000, de modo de poder destacar las particularidades y significaciones que el Plan 2000 contiene, con los programas de las asignaturas de los tres trayectos discursivos considerados: biomédico, pedagógico y psicológico, y disciplinar, y se realizan entrevistas en profundidad y/o entrevistas focalizadas, centradas en el tema de estudio y el contexto proceso y de transformación, a profesores responsables la elaboración de los programas de las asignaturas o con participación en esa elaboración.

Referencias relativas a los trayectos de análisis y trayectos de formación

Scharagrodsky (2014 y 2015) refiriendo a lo sucedido a finales del siglo XIX con respecto a los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasia y la “cultura física”, destaca el comienzo de un proceso vinculado con la educación de los cuerpos en movimiento. Desde su análisis, los cuerpos fueron descriptos e interpretados a través de cuatro formas especializadas provenientes de discursos particulares, uno de ellos el discurso médico, apoyado en la anatomía descriptiva, la fisiología del ejercicio, la ginecología y la antropometría. Estas formas, sin dudas, incidieron y determinaron la educación física escolar. Los médicos de fines de siglo XIX describieron y escribieron, narraron y jerarquizaron los cuerpos, definieron características y límites de los cuerpos, dieron ciertos sentidos y significados apoyados en su protagonismo social y educativo. Ello explica por qué en este trabajo uno de los trayectos de análisis considerador se relaciona con el trayecto biomédico. Formación discursiva presente

⁵ Los contenidos plasmados en el Plan y los programas, los textos utilizados para el tratamiento de los contenidos, las evaluaciones elaboradas para la acreditación y los discursos de los profesores, con independencia de los niveles de coherencia e integración que puedan sustentar evidencias sentidos, dan cuentas de formas de concebirlo.

en el Plan 2000 bajo la forma de Trayecto de Formación Biológica, integrado por las asignaturas Anatomía Funcional, Fisiología Humana y Fisiología Aplicada a la Educación Física.

A la vez, otras formas discursivas están presentes en el Plan 2000, son los casos de la orientación pedagógica-psicológica. Por ello, otra formación discursiva a abordar en el Plan 2000 es la pedagógica-psicológica que en este caso integra dos Trayectos, el de la Formación General y el de la Formación Pedagógica. Aquí las asignaturas propuestas son, para el primer caso, Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Filosofía y Sociología, y, para el segundo, Pedagogía, Historia de la Educación General, Política y Legislación de la Educación Argentina y Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II.

Para finalizar, la tercera formación discursiva, la de la Educación Física, reflejada en el Plan como Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, contiene las asignaturas Educación Física 1 a 5 y las Teoría de la Educación Física 1 a 4.

A modo de conclusión: Algunos de los hallazgos. Continuidades, discontinuidades, semejanzas y diferencias⁶.

Luego de esta apretada síntesis, podemos decir que este estudio distingue y releva particularidades distintivas que permiten significar y dar sentido a nociones posibles, que hilvanan, traman y logran su coherencia en el marco de esas formas. Por ello, esto no implica contradicciones o imposibilidad de articulación, esto obliga a observar y analizar, repensar las formas de “coherentización” y articulación. Obliga a resignificar y construir sentidos, más significativos, en acuerdo con las nuevas realidades sociales y conceptuales.

De algún modo, este estudio rompe con alternativas de explicación y justificación discursiva unívoca, uniforme, invariable, inflexible y estática, supone transitar espacios, ideas y formas múltiples, dúctiles, dinámicas y posibles de formulación, resignificación y variación, aunque ello resulte de difícil comprensión, y por lo tanto, compleja su visión y explicación. Y en ese marco, este estudio muestra, al interior de cada trayecto discursivo matices, ambigüedades, contradicciones, y paradojas de sentidos.

⁶ En razón de las características de esta presentación, se informan solo las conclusiones logradas a partir de un análisis ajustado a los trayectos discursivos. No obstante, en el estudio se incluyen, acompañando a éstas, una serie de conclusiones generales transversales desde categorías como otredad, salud, tecnología e instituciones y contextos de intervención.

Cuerpos sin voz, cuerpos fragmentados, cuerpos ideales, cuerpos regulados, cuerpos cadavéricos, cuerpos funcionales, cuerpos aspiracionales...

Dicho esto, y como forma concreta de recuperación de los elementos particulares señalados en los diferentes trayectos, y refiriéndonos al trayecto discursivo biomédico, se puede decir que si bien este trayecto da la posibilidad de pensar a las materias que lo integran como un bloque uniforme, lo es solo en parte. Se destacan y resaltan diferencias que por momentos transcurren sin constituirse como tales y en otros sobresalen como distintivas.

Conviven aquí nociones de cuerpo inmóvil y silenciado, y que progresivamente se intenta abandonar, aunque la perspectiva cadavérica sigue caracterizándolo como forma de organización de la anatomía. Esta forma, persiste aun en los programas aunque tensionada en los últimos años con una perspectiva claramente relativa al orden de lo cotidiano.

Esa nueva forma de considerarlo evidencia las dificultades que persisten en la construcción de una forma disruptiva a la pauta homogeneizadora, normalizadora, que ha caracterizado a la asignatura en el tiempo, y que basada en sus modelos ortopedistas y/o universales, organiza sus contenidos en torno a la comprensión de formas, propiedades y funciones. Con ello, prevalece como noción discursiva la de “un cuerpo” por sobre cuerpos posibles.

No obstante, agudizando la mirada se observan, a partir de este paraguas moderador inicial, al menos otras cuatro nociones de cuerpo educado posibles: cuerpo cadavérico o de la disección; cuerpo fragmentado o considerado por partes; cuerpo sin voz, nominado por otros, determinado desde lo que de él se ve, y de cómo se lo define; y, cuerpo de la función.

En cambio Fisiología Humana estructura sus discursos, saberes y prácticas, evidenciando un apego a la fisiología del ejercicio, por lo que plantea una noción de cuerpo pensada para el ejercicio, el deporte y la actividad física. Esa perspectiva guarda correspondencia con la perspectiva funcional e igualadora y constituye un modo discursivo de regulación, que excede sin tapujos el tratamiento orgánico, direccionando el abordaje fisiológico a esos fines.

La fisiología humana deja de ser humana y se focaliza en tipo de abordaje que reduce el cuerpo a la dimensión de organismo. Postula un cuerpo aspiracional, sobre el cual se opera en términos de necesidades o modelo, modelo de cuerpo ideal. Esa noción se sostiene principalmente en requerimientos de orden productivo -deportivo, de clase, cultural, entre otros- y, bajo una justificación científicista dudosa, en consideraciones de laboratorio. Se ata la noción a organizaciones esquemáticas y postulados próximos a la medición, valiéndose de enunciaciones como “valoraciones”, caracterizado como normalizador, exacto y cuantitativo

que maquillado como científico, se sostiene por tradición. En otras palabras, la medición como pauta de normalidad y de regulación se hace presente en este espacio.

En el caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física emerge la jerarquización de aquello que en la materia anterior es una formulación general o mera intromisión. Prevalece la medición, el control minucioso de los rendimientos y las propuestas de valoración tanto en sus relaciones con la estructuración y la planificación para el aprovechamiento de las capacidades energéticas como en la regulación de la actividad. La estimulación del régimen de funcionamiento a partir de un adecuado manejo del gasto y la producción de esfuerzos, la dosis de ejercicios, jerarquizan el cuerpo, piensan y delinean un cuerpo y sus posibilidades. Producen nociones de cuerpo. Ciertamente, aun cuando esta perspectiva pueda constituirse como una forma perfeccionada de jerarquización y normalización cuestionable resulta muy seductora dada la posibilidad de vincularla con prácticas de pronta y garantizada salida laboral y por dar cuenta de representaciones y demandas sociales al campo.

Las nociones de cuerpo educado suponen formas de conceptualización que implican relaciones de saber y discurso que exceden al propio campo y que de modo cierto, implican una redimensión del campo específico a partir de modos y requerimientos sociales. Así, el cuerpo se convierte en un objeto controlable, estabilizado, sobre el cual se puede intervenir y garantizar un resultado, una dirección, una forma, un comportamiento esperado, en respuesta a requerimientos sociales, técnicos o vinculares. El cuerpo, los cuerpos, pueden ser educados enmarcados en una clasificación, una estandarización y tipos de jerarquización determinados a los que deben sujetarse. Lo normal, y lo anormal, emergen inmediatamente, es inevitable, es la razón de estas lógicas. Las preferencias, las inclusiones y las exclusiones: ser varón o mujer, ser atlético o sedentario, ser sano o insano, ser normal o anormal, ser hábil o inhábil, formas binarias que se pueden sostener cuando el saber es subsidiario de una perspectiva biomédica legitimada en prácticas de cuantificación, perspectiva de des-subjetivación que se vale de ello como herramienta principal. La biometría como forma de aplicación de métodos estadísticos y del cálculo en el estudio de los fenómenos biológicos es su sustento.

La cuantificación aquí permite definir quién no y quién sí, qué cuerpo sí y qué cuerpo no. Cuerpos definidos de forma precisa, organizados a partir de movimientos delimitados y, por consiguiente, disponibles para ser controlados. Cuerpos de carácter inequívocamente unívoco. Como se puede ver, este trayecto discursivo supone convivencias, tensiones, resignificaciones y, a la vez, disparidades. Entre otras razones, esto también sucede porque conviven discursos y prácticas en donde, por un lado, la anatomía funcional comienza a

incluir como parte de sus temas el orden cotidiano y en un tipo de funcionalidad del cuerpo vinculada a ello -que aunque podría ser un tema en cuestión implica una variación sustantiva- pero, por otro lado, no es menos cierto que desde los tratamientos de orden fisiológico se omiten abordajes y temas las emociones, la experiencia, el movimiento, las sensaciones de uno mismo y con relación a los otros que, sin dudas, forman parte de los análisis y saberes necesarios desde un orden biológico.

Referir a partes, funciones, valoraciones persiste como forma suficiente para explicar el cuerpo desde este trayecto discursivo.

Cuerpos historizados, cuerpos intervenidos, cuerpos diversos, cuerpos inanimados, cuerpos géneros, cuerpos escolares, cuerpos cybor, cuerpos políticos, cuerpos sexuados...

Por otra parte, no menos nutridas y variadas son las nociones de cuerpo educado presentes en el trayecto discursivo pedagógico y psicológico. Esto sabido que la educación requiere de certezas que den lugar a intervenciones decisivas, positivas, efectivas, en ese sentido la única certeza aquí presente es la diversidad, la multiplicidad, la complejidad.

En ese sentido, una perspectiva posible sería la de integrar y articular las nociones, en una noción de “cuerpo posible” de modo de garantizarlo. El plan, los programas, las prácticas, los saberes y los discursos, se puede decir que, en tanto no lo prohíbe, permite o habilita un tipo de noción de cuerpo educado que pone en sintonía a esos “cuerpos posibles”, aun cuando esa noción sea construida desde la diversidad, la pluralidad, desde la inscripción de cuerpos historizados sometidos a tensiones. Tensiones que, por otra parte, también responden a ídoles muy diferentes como las propias de la identidad, su construcción y la socialización; las representaciones sociales y sus requerimientos e imposiciones; las subjetividades y las racionalidades; la inclusión, la exclusión y el orden social; la normalidad y la desviación; la solidaridad, la individualidad y la conciencia colectiva; los preceptos normativos, la conformidad y la anomia; la pobreza, la exclusión, la polarización y la fragmentación; el estado y la nación. Todo ello se hace presente en el cuerpo, en los cuerpos. Es inevitablemente vivido en el cuerpo, inscripto en los cuerpos a partir del orden cotidiano, de las prácticas.

Como ya se sostuvo, no es lo mismo pensar un contenido, un saber, una práctica, no es lo mismo educar desde discursos estáticos que considerarlos insertos en un contexto que los sitúa, los revela, los somete a tensiones y cambios. El cuerpo da lugar a que se lo considere desde una perspectiva sin habilitar otras y a la vez desde muchas sin dejar de considerar una en particular.

Evidentemente, pensar el saber, las prácticas y los discursos como prácticas sociales, y pensar el cuerpo educado como parte de éstas, admite reconocer en ellas un carácter dinámico, de estabilidad y de variación logrado y producido desde los sentidos y usos de los actores y las actrices, del significado que les asignan y sancionan en tanto actores y actrices de la sociedad. Sin duda, esa forma de construcción y significación sitúa a actores, actrices y las instituciones en el rol de protagonistas. Por ello, un cuerpo en esta dimensión cobra otra dimensión. Así su función, su rol, su sentido, su posibilidad de construcción ya no podría ser la misma.

Pensar las identidades sociales y culturales, abordar las diferencias y la diversidad, significar la singularidad, habilitar y validar la sexualidad y la subjetividad para referir a la desigualdad y la opresión, la genitalidad y la sexualidad pensadas en términos temporales, vinculares y sociales, y a la vez, las configuraciones vinculares y la producción de subjetividad, lo determinante y lo indeterminado, la diferenciación generacional, la transmisión de significaciones, los vínculos y los anudamientos intersubjetivos, implica recuperar múltiples dimensiones referidas en orden a un cuerpo diferente al cuerpo biomédico hegemónico y tradicional. A ello se debe sumar la posibilidad de poner en cuestión las creencias familiares y el valor identificador de estas, sin lugar a duda, asuntos necesarios si de educación y del cuerpo se trata.

Historizar al cuerpo y las nociones de cuerpo a partir de considerar la sociedad y el Estado, observando su presencia y contextualizado desde el medioevo a la modernidad; considerar el proceso de escolarización; el currículum y las prácticas escolares, y con ello los cuerpos escolares, las normas, saberes y prácticas que diseñan pedagógicamente los cuerpos y las jerarquizaciones junto a las relaciones de poder, las culturas escolares, los cuerpos escolares, los cuerpos sociales, los cuerpos políticos, historizados e “historizables”; la construcción de los estados y las identidades nacionales, la configuración de los sistemas educativos nacionales y la consolidación de la escuela moderna y con ella la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad; tensionar la educación en la formación del ciudadano, debatir la idea de patriota; la sistematización y fragmentación de los sistemas educativos nacionales, ofrece otra perspectiva, permite lograr otra dimensión. Todo ello referencia y evidencia miradas y concepciones políticas y sociales que configuran los cuerpos, que piensan el cuerpo, que producen sentidos y significados bien diferenciados en cada etapa y sociedad.

Bien podría tomarse las nociones de cuerpo educado entendidas en términos de cuerpo inanimado y cuerpo animado, considerar una concepción religiosa del cuerpo y del movimiento corporal, cuerpo y movimiento generados por un discurso divino, en donde tanto

la dimensión del tiempo como la del espacio de los cuerpos tienen explicaciones naturales. O considerar el cuerpo intervenido, la corporalidad, el cuerpo *cybor*, el cuerpo desprejuiciado que tantas formas posibles muestra en relación a las prácticas y los saberes de la educación física.

Todos ellos son cuerpos posibles de ser pensados y enunciados, todos ellos implican diferentes formas. Todos ellos están presentes en esta construcción discursiva caracterizada por un modo de circulación abierta, distintiva, diversa que encuentra posibilidades de integración en perspectiva de las ciencias sociales en tanto son producidas y exigidas por los actores que las habitan pero que a la vez evidencia tensiones, superposiciones, diferencias y distancias posibles entre ellos.

Como se señaló al abordar este trayecto, aun cuando los discursos hegemónicos tiendan a rigidizar y determinar con precisión cada parte, cada tramo, cada saber, cada conocimiento, cada discurso, aun cuando esos discursos pretendan sostenerse en supuestas esencialidades configuradoras de los mismos, queda claro en este trayecto, por sobre otros, que las fronteras, los supuestos límites del saber y de estas formaciones discursivas son sobretodo contornos porosos, permeables, inasibles que dan lugar a préstamos y resignificaciones permanentes, claramente evidenciadas en las formulaciones y reiteraciones presentes en los programas, tanto en lo relativo a sus fundamentos como en sus contenidos.

Cuerpos disponibles, cuerpos sensibles, cuerpos investigados, cuerpos plurales, cuerpos objeto, cuerpos acrobáticos, cuerpos tutelados, cuerpos para su uso social, cuerpos problema, cuerpos estéticos...

He aquí, en el trayecto discursivo disciplinar, nociones de cuerpo educado construidas en distintos entramados. Quizás el más visible desde los primeros años es la de cuerpos vinculados a las relaciones con el juego, la gimnasia y el deporte, entendidos como recortes de la cultura. Desde la misma perspectiva, se postulan cuerpos disponibles requeridos desde el orden deportivo; cuerpos sabidos y cuerpos conocidos, cuerpos de la lógica educativa escolar, cuerpos para el uso social, cuerpos educados desde una construcción normativa y/o legal, cuerpos tutelados o amparados y protegidos por discursos logrados en otras disciplinas traspuestos de forma directa a la educación física; cuerpos educados desde el aprendizaje motor, cuerpos educados desde la praxiología motriz y cuerpos de la sociomotricidad.

El grado de diversidad y heterogeneidad es amplio, variado y complejo, entrelaza y conjuga maneras y prácticas distintas, por momentos ininteligibles. Complejo en sí mismo por las particularidades que evidencia -considerar el caso de los “Ejes”, por ejemplo-, también si se

consideran las distintas formas que adquieren tanto en las llamadas clases teóricas como en las llamadas clases prácticas. Inclusive si lo analizamos a partir de las diferencias que se observan cuando se consideran y comparan en el trayecto desde las asignaturas Educación Física y Teoría de la Educación Física, organizadas de manera distintas, mostrando otras características y posibilidades.

Más complejo y diverso aún aquí, si se considera que en el trayecto, y al interior de las asignaturas del trayecto, conviven saberes, prácticas y discursos que dan lugar a distintas nociones de cuerpo educado que responden tanto a formas reguladas, fijas e invariables como a formas más dinámicas, variables, inestables, o con mayor o menor capacidad adaptativa a los desenvolvimientos y los requerimientos sociales, dando cuenta así de un grado de flexibilidad no imaginado. Todo ello sin que necesariamente sea coincidente la perspectiva de las llamadas “clases teóricas” con respecto a la de las llamadas “clases prácticas”. En síntesis, una perspectiva ciertamente versátil, que claramente reconoce las diferencias entre pensar a la educación física como, por ejemplo, una práctica vinculada a la salud y una práctica vinculada al ocio, y, a la vez, una práctica social.

Referencias Bibliográficas

AISENSTEIN, Á. (1995) *Curriculum presente. Ciencia ausente. Tomo IV. El modelo didáctico en educación física: entre la escuela y la formación docente*, Serie Flacso, Miño y Dávila, Buenos Aires.

AISENSTEIN, Á. (2003) “El currículo de Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Vol. XV N°37, Universidad de Antioquia, Medellín.

BEER, D. (2014) *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina.

CACHORRO G., SCARNATTO M., CÉSARO R., DÍAZ LARRAÑAGA N. y VILLAGRÁN J. (2009) *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*, Editado por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.

CACHORRO, G. (Compilador) (2013) *Ciudad y prácticas corporales*, Serie Estudios e Investigaciones, Editorial de la Universidad de La Plata (EduLP), La Plata.

CACHORRO, G. (2017) *Cuerpos, espacios y movimientos. Prácticas de transformación y repetición*, Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CASTRO, E. (2005) *El vocabulario de Mitchel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo, Buenos Aires.

CENA, M., GARCÍA, A. y TULISSE, L. (2012) *De nombres propios, lugares e identidades. Tres miradas sobre la historia del Instituto Provincial de Educación Física. 1946 -2012. IPEF Córdoba*, Talleres Gráficos Corintios, Córdoba.

CENA, M. y SCHARAGRODSKY, P. (2015) “Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, Ponencia en: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, DEF, FaHCE-UNLP, La Plata, en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf

CENTURIÓN, S. (1997) *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*, Editorial para la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.

FIGUEN, M. A. y AISENTEIS, Á. (2016) “Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967”, en: *Pedagogía y Saberes*. N° 44, pp.9-20, Colombia.

GALAK, E. (2009) “El cuerpo de las prácticas corporales”, en: *Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física*, pp.271-284, Al Margen, La Plata.

GARCÍA, A. (2001) “Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos”, Tesis de Licenciatura Especial en Educación Física, FCH, UNRC, en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/215?show=full>

GARCÍA, A. (2006) “Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento”, en: Rozendgardt, R., (Coordinador) *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

GILES M., MOLINA V. y KREUSDBURG MOLINA R. (2003) “Educación Física y formación profesional”, en: Bracht, V. y Crisorio, R. (Coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Ediciones Al Margen, La Plata.

GÓMEZ, P. N. y RUIZ, M. A. (2013) “Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Unlu”, en: *Actas X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

GONZÁLEZ de ÁLVAREZ, M. L. (s/f a) “La formación de profesores universitarios de educación física en la UNT. Criterios del Prof. Enrique Carlos Romero Brest en 1958”, Mimeo.

GONZÁLEZ de ÁLVAREZ, M. L. (s/f b) “Instituto de educación física de la UNT primeros tiempos de la formación de profesores en la Universidad (1953/1959)”, Mimeo.

GONZÁLEZ de ÁLVAREZ, M. L. (2012) “Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. La institución universitaria argentina abre las puertas a la formación del profesorado de Educación Física”, en: Gonzales de Álvarez (Compiladora) *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, EDUNT, Tucumán.

LE BRETON, D. (2002) *Sociología del cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.

RENZI, G. (2015) El diseño curricular del Profesorado de Educación Física de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Continuidades y rupturas a lo largo de tres décadas: 1980 - 2010, a partir del deporte como eje del análisis, Tesis de Doctorado en Educación. UBA.

RON, O. (2003) “El campo de la Educación Física: Constitución, Saber, Rasgos”, en: Bracht, V. y Crisorio, R. (Coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Ediciones Al Margen, La Plata.

RON, O. (2014) “Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos”, en: Gilleta, V. y Picco, V. (Coordinadoras) *Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos. II Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País. II Encuentro de Profesores de Prácticas Profesional Docente*, Editora UniRío, Río Cuarto, Córdoba.

RON, O. y FERNÁNDEZ, M. (Coordinadores) (2017) *(En) tramado: educación física y formación docente universitaria. Prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares*, CRUB, UNCo, Archivo digital Eduardo Hugo López Ediciones, San Carlos de Bariloche.

ROZENGARDT, R. (2006) “Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física”, en: *Revista Educación Física y deporte*. Vol. 25, N° 2, Universidad de Antioquía, Colombia.

ROZENGARDT, R. (2012) “La formación docente en Educación Física”, en: Rozengardt, R. y Acosta, F. (Compiladores) *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009) “Nuestra América .Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”, acápite “Las globalizaciones contra-hegemónicas”, en: *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI, Buenos Aires.

SARAVÍ, J. R. (1995) “Hacia una Educación Física no sexista”, en: *Revista Educación Física y Ciencia*, N° Cero. DEF, FaHCE, UNLP, La Plata.

SARAVÍ, J. R. (2017) *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*, Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, Grupo Editor Universitario, CABA.

SARAVÍ RIVIERE, J. (1998) *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*, IEFN°1, Buenos Aires.

SCHARAGRODSKY, P. (2006) “El cuerpo en la escuela”, en: *Pedagogía, Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Argentina.

SCHARAGRODSKY, P. (2013) “Normalismo, ‘cultura física’ y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX”, en: Cachorro, G. y Cambor, E. (Coordinadores) *Educación Física & Ciencia. Abordajes desde la Pluralidad*, Biblos, Buenos Aires.

SCHARAGRODSKY, P. (2014) “El discurso médico y su relación con la invención del oficio de ‘educador físico’: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901 - 1931)”, en: Scharagrodsky, P. (Compilador), *Miradas Médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*, Prometeo Libros, CABA.

SCHARAGRODSKY, P. (2015) “Los arquitectos corporales en Educación Física y los Deportes: Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX)”, en: *Trabajos y Comunicaciones*, Dossier, N° 42, en: http://www.memoriafahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6906/pr.6906.pdf

TADEU DA SILVA, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

VIGARELLO, G. (2005) *Corregir el cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.

VILLA, A. (1997) “Lógicas y discursos en la Formación docente. El caso del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata”, en: *Actas de las II Jornadas La Universidad como objeto de investigación*, Centro de Altos Estudios, UBA.

VILLA, A. (2003 a) “La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en educación física. UNLP)”, en: *Lecturas: Educación Física y Deporte*, Año 8 N° 56, Buenos Aires. Consultado en: <http://www.efdeportes.com/efd56/amavet.htm>

VILLA, A. (2003 b) “La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP)”, en: *Revista Digital www.efdeportes.com*, Año 8, N° 56, Buenos Aires.

VILLA, A. (2003 c) “Formación docente. Un recorte conceptual desde la perspectiva de la formación de profesores en Educación Física”, en: *Acta de II Encuentro Argentino-Brasileño de Formación de profesores*, Argentina.

Fuentes primarias y materiales

UNLP (1984) *Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física*. La Plata: UNLP; UNLP (2000) *Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física*. La Plata: UNLP.

Programas de asignaturas Anatomía Funcional, Fisiología Humana, Fisiología Aplicada a la Educación Física, Filosofía, Sociología, Pedagogía, Psicología Evolutiva 1 y 2, Historia de la Educación General, Educación Física 1 a 5, Teoría de la Educación Física 1 a 4, período 2000-2017.