



JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

Título: El cuerpo y la cultura: categorías a investigar en el currículum de formación de profesores en Educación Física

Nombre : *Analía Di Capua Arlegain y equipo de investigación*

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto

Eje: Problemas y debates del cuerpo y la cultura.

Introducción

Se presentan algunas reflexiones acerca de las categorías “cuerpo” y “cultura” que se enmarcan en proyectos de investigación que se desarrollan en el Profesorado en Educación Física de la UNRC.

El equipo de trabajo, interdisciplinario, constituido por docentes investigadores del Departamento de Educación Física de la UNRC de las Áreas del Movimiento y Problemática Corporal y de Formación Docente, indaga desde el año 2003 “discursos”, “representaciones” y “prácticas” en Educación Física Escolar con el propósito de promover procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional.

Las investigaciones se focalizan inicialmente en los procesos de cambio curricular, para centrarse luego en las representaciones sociales de los actores educativos respecto a la formación y práctica profesional que continúan en el proyecto en curso profundizando el estudio de la categoría “cuerpo” en relación a las prácticas profesionales “emergentes”^[1].

Las conclusiones a las que se arriba en las primeras indagaciones señalan la necesidad de profundizar aspectos personales, de las trayectorias de formación y creencias de los actores educativos para el logro de transformaciones curriculares que impacten en la formación y práctica profesional más allá de un mero abordaje técnico o prescriptivo. La emergencia de tensiones entre el diseño y el desarrollo curricular, la persistencia de “tradiciones” y “culturas del trabajo de la enseñanza” de alguna manera “cristalizadas”, a pesar de los cambios significativos que presenta el diseño del nuevo Plan de Estudios, se presentan como emergentes empíricos que orientan las indagaciones.

En concordancia con el Programa de Investigación en el que está incluido, en el proyecto se caracterizan los escenarios actuales, enmarcados en contextos de crisis y desigualdad educativa, que configuran subjetividades, e involucran a todas las organizaciones e instituciones. De allí, la importancia de generar procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, que favorezcan la interpretación y transformación crítica de las complejas problemáticas sociales y educativas que contextualizan las prácticas en educación física a principios del siglo XXI.

Al referirnos a la Educación Física como práctica social, hacemos referencia a un ámbito apto para el ejercicio de una racionalidad compleja que nos acerca a su comprensión como conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, posibilidad de colaborar en la construcción de subjetividades complejas y de una realidad social plena de incertidumbre y contingencias (Giraldes, 2006).

Al respecto, se considera que el campo de la educación física es un espacio privilegiado en el que se conjugan “saberes disciplinares”, junto a “saberes prácticos” y “prácticas sociales”, que ponen en juego una cultura, un habitus, unas actitudes, un “saber ser”, para “formar el habitus” a partir de situaciones que contemplan el saber y el saber-hacer en función de la experiencia y de las situaciones en las que se interviene (Perrenoud, 1994). En este sentido, consideramos que avanzar en la profesionalidad significa ir hacia un oficio más responsable y autónomo, sometiendo a debate tradiciones de formación que han dejado huellas en la historia escolar, que impactan en las prácticas docentes y se ven reforzadas en estos momentos desde el imaginario colectivo bajo el peso de la institución deportiva.

Situación que implica también, enfrentarse a un campo de fuerzas y contradicciones que expresan tensiones entre la formación y el perfil de la carrera- generalista, docente- y las demandas del mercado- cada vez más acotadas al ámbito no escolar, la implementación de tecnicaturas o instructorados.

En Educación Física, frente a una agenda temática dominante referida al aumento del rendimiento físico, la formación de futuros deportistas para la competencia, el diseño de programas de mejoramiento de la salud desde la dimensión biológica en forma excluyente, el dominio de prácticas motrices ligadas al imaginario de la modernidad (un cuerpo homogéneo y productivo en su forma y sus movimientos), se impone la consideración de una agenda que aborde viejas cuestiones y plantee nuevos desafíos y

problemas (Gómez, 2006).

Por ello, la elección de privilegiar en esta última línea investigativa la indagación de las representaciones sociales acerca de la corporalidad y su relación con las prácticas profesionales emergentes está dada por considerar que tal categoría es central, junto a la del movimiento, en el currículum de formación de profesores en Educación Física.

La problemática del cuerpo impacta en el reconocimiento académico-social y en la legitimación epistemológica de la disciplina, ya que ésta, ha tematizado históricamente su campo de estudio y sus prácticas en relación a la esfera corporal y el movimiento (Bracht, 1996). Al respecto, estimamos que nuestro aporte, como grupo que estudia la corporalidad desde la Educación Física se vincula al campo educativo en general respecto a problemáticas tales como el control, sometimiento, silenciamiento...del cuerpo en los procesos de escolarización que exceden a los espacios curriculares asignados a la educación física escolar y que justamente desde estos debates inter y transdisciplinarios que estas Jornadas posibilitan, puede ser abordado y resignificado.

Por ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones sociales del cuerpo que construyen los profesores y estudiantes de Educación Física? y ¿Cómo se vinculan con su práctica profesional docente?.

Conocer y comprender dichas representaciones implica analizar la dinámica del interjuego de las mismas y su impacto en la tensión entre diferentes perfiles de formación docente y las prácticas profesionales emergentes en los nuevos contextos socio políticos, culturales y educativos.

Se estima que la sistematización, posibilidad de hacer públicas y someter a debate dichas representaciones es un aporte a su resignificación desde nuevas formas de racionalidad, deliberativas, prácticas, estético-expresivas, frente al predominio de una lógica técnico- instrumental que en todos los ámbitos, ha caracterizado a la cultura de la modernidad y que ha impactado en los dispositivos de formación de los profesores.

Supuestos teóricos

Los referentes teóricos que orientan las indagaciones remiten al abordaje de las “representaciones sociales”, en tanto imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes - explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes - que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad (Sanjurjo y Vera, 1994; Moscovici, en Jodelet, 1986). Nos referimos no sólo al universo de los procesos cognitivos, también de los simbólicos incluyendo las ideologías, los procesos de educación y comunicación y las conductas emocionales (Di Giácomo, 1987).

En concordancia con estos supuestos teóricos, se entiende a los sujetos estudiados -docentes y estudiantes- como agentes particulares, con “campos” y “habitus” construidos histórica y socialmente. Conceptos significativos para la generación de dispositivos de formación reflexivos, en tanto los habitus, construidos en las trayectorias particulares, constituyen un sistema de posiciones durables pero no inmutables, que se pueden reformular en procesos de “autosociación” (Bourdieu, 1991, en Edelstein y Coria, 1995). El “práctico reflexivo” revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes; esta práctica, que requiere de cierta sistematicidad y regularidad, puede ser aprendida y construida en el trayecto de formación (Edelstein, 2004; Sanjurjo, 2004).

En la formación profesional, emergen elecciones que no son sólo epistemológicas, sino ideológicas, estratégicas y morales, en tanto se juega la posibilidad de optar por preparar para un futuro probable, de acuerdo a las “demandas del mercado” o para otro “deseable”, que de alguna está por construir, por tanto avanzar en la profesionalidad significaría ir hacia un oficio más responsable y autónomo.

Con respecto a la corporalidad, muchas disciplinas pedagógicas del espectro educativo incorporan en cierta medida un análisis del fenómeno corporal, pero la Educación Física hace cotidianamente del cuerpo un espacio privilegiado de actuación profesional. Con determinadas intervenciones didácticas construye, afianza, relativiza, diversos modelos de cuerpos, que acuerdan o no con el ideario colectivo.

Las “simplificaciones”, “mutilaciones”, “olvidos”..., históricos, sociales, ideológicos, que se desarrollan en torno al cuerpo y la cultura corporal, dan cuenta de decisiones que en el ámbito académico reifican escisiones entre teoría y práctica, desde el paradigma de la cientificidad positivista (Di Capua, 2005).

Desde los años ochenta el cuerpo es una categoría que ha ganado autonomía y lugar propio en la teoría social, cuyo desarrollo teórico no ha sido producto de un interés disciplinario específico o particular, sino de las problemáticas que plantea a la teoría social en general. En el ámbito particular de la

Educación Física encontramos entre otros los aportes de Cagigal (1971); Arnold (1991); Gibbons y Bressan (1991); Giraldes (1994); Bracht (1996); Vicente Pedr az (1997); Crisorio (1998); Furl an (2005); autores que referencian el marco teórico de la investigación.

De acuerdo con Barbero (1996) reconocemos que el dualismo, representado por la metáfora del "cuerpo máquina", es la concepción filosófica en la que se asienta gran parte del discurso hegemónico sobre el cuerpo humano en Educación Física, aún cuando pueden encontrarse importantes debates en la actualidad que cuestionan estos postulados.

Como consecuencia, el cuerpo es considerado en el "perfil profesional dominante" (Remedi, en Gómez, 2006) como instrumento de acción, un objeto con funcionalidad anátomo-fisiológica, centrado en la eficiencia motriz, la medición de resultados, la ejecución técnica o la buena condición física.

En contraposición, las perspectivas monistas reúnen una serie de teorías que basan la concepción del individuo en una esencialidad integrada en un todo (Starobinsky, 1991; Whitehead, 1992, en Sierra Zamorano, 2007). El cuerpo no es entendido únicamente como complemento de una esencia inmaterial, sino como un territorio donde se experimenta "la presencia en el mundo". El psicoanálisis y el existencialismo, representados por los trabajos de Freud y Sartre respectivamente, ilustran este contrapunto a la dicotomía dualista.

Por su parte, las concepciones sociales plantean al cuerpo como construcción cultural. Diversos autores se han ocupado de analizar las relaciones entre el cuerpo y su concepción con el contexto sociocultural e histórico (Ariño, 1997; Fallon, 1994; Freund y McGuire, 1991, en Sierra Zamorano, 2007). Elías, Bourdieu, Foucault, Turner entre otros, han descrito desde la teoría social, con diversos matices, cómo el cuerpo es investido con poderes que controlan, determinan o construyen a los individuos (Aisenstein, 2007).

Si consideramos que "el cuerpo es una construcción simbólica" (Le Bretón, 1995), esto implica dejar de lado el cuerpo de la modernidad, el del academicismo médico, el "dudosamente olvidado" y prohibido o negado en la escolaridad tras la pureza de los guardapolvos blancos, para hablar de un cuerpo "multidimensional" (Fassina, Pereyra y Cena, 2002), "políglota" (Furlán, 1996) y por extensión de la multiplicidad de las experiencias y prácticas corporales.

En esta dirección el cuerpo aparece como el escenario de incertidumbres entre la naturaleza y la cultura. De allí las diversas representaciones y sentidos, dado que la cultura le pone palabras al cuerpo, le da códigos, le impone ritualizaciones envolviendo las prácticas, los modos de pensar y sentir, y con ello los contextos históricos en los que se enraizaron y cristalizaron algunas de las prácticas corporales.

En nuestras indagaciones, desde la perspectiva interpretativa que nos orienta el cuerpo es conceptualizado más allá de su significatividad objetiva e instrumental, incluyendo las dimensiones instrumental, vivencial y sociocultural.

Dentro de esta línea, resultan significativos para abordar la problemática del cuerpo y la cultura desde una perspectiva didáctica, es decir la enseñanza de conocimientos y saberes de "una cultura de lo corporal" (Giraldes, 1994), los aportes de Gibbons y Bressan (1991, en Pérez Samaniego y Sánchez Gómez, 2007). Proponiendo un tratamiento  tico de estas cuestiones en el currículo, mediante dispositivos de formación que atiendan a la promoción de actitudes est ticas y morales, trabajando lo "bueno" y "lo bello", es decir el significado heterogéneo y complejo que desde un punto de vista vivencial encierra cualquier acción motriz.

Las actitudes est ticas encaminadas a valorar el movimiento en sí mismo, las morales, en tanto predisposición a actuar de acuerdo con principios éticos que orienten toda la enseñanza, más allá de un determinado bloque de contenidos o actividades.

Este posicionamiento supone, entre otros aspectos que el diseño y el desarrollo del currículo deberían plantearse contemplando los valores en los que se basa la convivencia democrática, desde principios éticos vinculados al sentido de ciudadanía. Lo que implicaría incluir estos aspectos desconocidos desde los enfoques tecnológicos de la enseñanza, o que aparecen sólo como currículo oculto, sin tomar conciencia de ellos en el cotidiano de las prácticas, para desarrollar durante los trayectos de formación una "sensibilidad profesional" hacia ellos.

La preocupación por la autonomía, la responsabilidad o la comprensión de las influencias socioeconómicas y culturales en la construcción de las ideas del cuerpo y en la experiencia motriz serían algunas manifestaciones de esta enfoque  tico del diseño curricular (Pérez Samaniego y Dev s, en Sierra Zamorano, 2007), que se preocupa no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino por el de la búsqueda a través del movimiento de lo bueno y lo bello (Arnold, 1991, Gibbons y Bressan, 1991).

El proceso metodológico y las problemáticas emergentes

El proceso metodológico que se sigue se enmarca en una lógica cualitativo interpretativa, en un estudio de caso, que utiliza para la recolección de los datos dibujos, encuestas y entrevistas. La población a estudiar está conformada por estudiantes noveles (EN) – que inician la carrera - y estudiantes avanzados (EA) - que cursan los últimos años del Profesorado de Educación Física de la UNRC - y por profesores en Educación Física: expertos (PE) – recibidos hace más de cinco años - y noveles (PN) – egresados en los últimos cinco años - .

La interpretación de los datos permite identificar hasta el momento dado que es una investigación en curso, las siguientes problemáticas emergentes.

§ En el caso de los (EN) ingresantes al Profesorado en Educación Física de la UNRC el diagnóstico inicial señala la fuerte referenciación con un entramado de usos sociales y representaciones del cuerpo como construcción social, que excede a la educación física como disciplina escolar.

§ En ambos grupos de estudiantes (EN) y (EA) se advierte “el gusto por realizar actividades físicas /deportivas”, en tanto “saber práctico”, como motivo de elección de la carrera a diferencia de la imagen de “ser docente” que los estudiantes avanzados (EA) manifiestan que se va construyendo a lo largo de la formación.

§ Ambos grupos manifiestan la importancia de los aspectos valorativos, éticos y afectivos, en la práctica profesional docente (para: “guiar”, “educar integralmente”, “aconsejar”, “ser compañero de los alumnos”, “dar amor”, “preparar para la vida”).

§ En los dibujos de los estudiantes noveles (EN) referidos a “como se ven en el futuro” la práctica profesional está asociada con prácticas deportivas, ya sea en espacios escolares o no, cuestión que pone en evidencia la complejidad del campo profesional y a la vez el peso de lo deportivo.

§ Resulta significativa la importancia que asigna el grupo de estudiantes noveles (EN) al propio cuerpo y a la educación física “como medio para el cuidado de la salud y de la imagen”.

§ La categoría “corporalidad”, significada por los estudiantes noveles (EN) al inicio de la carrera en relación a la propia “imagen corporal” identificada con criterios estéticos y de salud, se descentra y resignifica como contenido educativo para los estudiantes avanzados (EA) durante el trayecto de formación.

§ En ambos grupos las imágenes y discursos acerca del cuerpo refieren en su mayoría a un “cuerpo objeto”, con alusiones tanto en los gráficos como en las explicaciones a un cuerpo anatómico fisiológico, cadavérico, sin vida o esquemático.

§ En algunos las imágenes y discursos acerca del cuerpo lo representan y explican como un cuerpo vivencial, expresivo, relacional.

En el grupo de profesores, del análisis e interpretación de los datos, emergen las siguientes problemáticas:

§ En los profesores noveles (PN) las posibilidades de trabajo se encuentran en forma prioritaria en el ámbito no escolar (clubes, tareas de rehabilitación, entrenamiento, recreación, etc.) con diversidad de requerimientos y prácticas profesionales, muchas veces en condiciones de precariedad laboral.

§ En los profesores expertos (PE) es común la simultaneidad de trabajos en distintas instituciones educativas y en el ámbito no escolar.

§ Los profesores expertos (PE) señalan cambios en la formación, que “ha enfatizado lo técnico-deportivo”, la preocupación por la pérdida de contenidos sustantivo disciplinares”, que “el nuevo Plan de estudios ha cambiado la ponderación del área de formación docente en desmedro de otras áreas disciplinares” y que “hay cuestiones para rever tanto al nivel de diseño como de desarrollo curricular”.

§ En los profesores noveles (PN) hay una mayor preocupación por aspectos relacionados con el control y la disciplina, mientras que en los expertos (PE) las preocupaciones se orientan mayoritariamente hacia aspectos didácticos, referidos a los contenidos y su enseñanza.

§ En los profesores noveles (PN) hay un reclamo por una formación de grado y postgrado especializada en las demandas del campo laboral actual con saberes de la psicomotricidad y las ciencias biológicas.

§ En ambos grupos:

§ Se expresan tensiones entre diferentes líneas de formación, “saberes de referencia”, anclados en lo fisiológico o técnico y “saberes prácticos” referenciados como los adquiridos en forma vivencial, que se transforman en general en “prácticas rutinizadas”.

§ Se advierte la presencia de lo afectivo, lo cotidiano, que trasunta vínculos que se ven reforzados por compartir ámbitos de trabajo en diferentes espacios laborales.

§ Se resaltan las actitudes, valores, afectos, que conlleva la formación y la práctica profesional docente: “responsabilidad”, “respeto”, “compromiso”, “compañerismo”.

§ La categoría “corporalidad” es significada por representaciones contrapuestas de un “cuerpo-objeto” (fragmentario, mercantilizado, lábil) y un “cuerpo-sujeto” (como un todo existencial).

§ Se advierte la vigencia de la dualidad cuerpo-mente y de diversos sentidos asignados al cuerpo y las prácticas corporales, aunque predominan las metáforas que expresan el cuerpo como: “máquina” o “artefacto”.

§ En las respuestas de los profesores acerca del cuerpo si bien predominaría la cuestión de un cuerpo biologizado y/o mecánico aparecen otras respuestas que lo vinculan con lo social, el entorno, la naturaleza,,,que estarían indicando un replanteo de estas cuestiones.

§ Las imágenes gráficas del cuerpo se vinculan en los discursos de los profesores con diversas metáforas que dan cuenta: de un “cuerpo escultura”, “cuerpo naturaleza”, “cuerpo máquina”, “cuerpo caparazón”.

§ Manifiestan dificultades para hacer una transferencia de aquellos conocimientos y saberes acerca del “cuerpo objeto de estudio e intervención” en otros (por ej. como contenido educativo) a la valorización del propio cuerpo, un “cuerpo sujeto” (expresivo, de cada uno y en relación con los otros).

§ Expresan la importancia de ir más allá de lo discursivo y de los espacios curriculares asignados al estudio del cuerpo en el curriculum de formación que se circunscribirían al cuerpo objeto, para reflexionar acerca del propio cuerpo durante los trayectos de formación

Conclusiones, abiertas a nuevas indagaciones

Las problemáticas que emergen durante el proceso metodológico, permiten delinear algunas categorías y propiedades que anudan conocimientos, saberes, discursos, prácticas, sentires, acerca de la formación y práctica profesional en educación física, desde las voces de docentes y estudiantes de la carrera. A manera de conclusiones abiertas a nuevas interrogaciones, planteamos las siguientes:

§ Las condiciones de trabajo y la simultaneidad de tareas en diversos ámbitos si no se trabajan reflexivamente durante el trayecto de formación a partir de dispositivos de alternancia de teorías-prácticas / prácticas-teorías, podrían contribuir a configurar una “identidad profesional fragmentada”.

§ Los “saberes de referencia” con mayor valoración estarían cimentados en la línea fisiológica y médica, frente a los “saberes prácticos”, significados como abordajes técnicos, como “prácticas rutinizadas” o como curriculum oculto.

§ Las dificultades para realizar las transposiciones didácticas en la práctica profesional docente estarían advirtiendo la desarticulación entre “saberes de referencia”, “saberes prácticos” y “prácticas” en la formación y en la práctica profesional.

§ Las dimensiones valorativas, éticas y afectivas en la formación y práctica profesional, valoradas significativamente tanto por docentes como por los estudiantes, constituyen un elemento a potenciar en la formación realizando un abordaje reflexivo de estas cuestiones.

§ El imaginario colectivo refuerza las representaciones iniciales de los estudiantes acerca de la carrera y tensiona las prácticas de los docentes entre diversas líneas de formación y el peso de la institución deportiva.

§ Los diversos sentidos y prácticas corporales estarían vehiculizando representaciones contrapuestas en la dialéctica de un “cuerpo-objeto” (fragmentario, mercantilizado, lábil) y un “cuerpo-sujeto” (como un todo existencial) depositario de diferencias del capital cultural en el que se articulan redes de saber y poder.

§ En las representaciones y discursos acerca del cuerpo continúan vigentes tanto para el grupo de

estudiantes como para los profesores las concepciones dualistas y médicas, de un cuerpo cadavérico, con énfasis en aspectos anatómo fisiológicos y la metáfora del “cuerpo máquina”.

§ Sin embargo, en las representaciones y discursos de profesores y de los estudiantes emerge también un “cuerpo polígloto” (Furlán, 2005), “multidimensional”, que permitiría problematizar los saberes y prácticas en el marco de una “Didáctica de una cultura de lo corporal” (Giraldes, 1994) y su resignificación desde nuevas formas de racionalidad, deliberativas, prácticas, estético-expresivas, que contemplen aspectos de la buena enseñanza y no sólo eficiencia motriz (Arnold, 1991, Gibbons y Bressan, 1991).

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2007) Los cuerpos en la escuela: *parecer para ser*. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Arnold, P. (1991) *Cuerpo, movimiento y currículum*. Morata, Madrid.
- Barbero, J.L. (1996) Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. En *Revista de educación*, nº 311, 13-49.
- Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Vélez Sarfield. Córdoba.
- Cagigal Gutiérrez, J. M. (1996): Obras selectas. Madrid: Comité Olímpico Español
- Crisorio, R. (1998) Constructivismo, cuerpo y lenguaje; en *Revista Educación Física y Ciencia* .Año N° 4: 75-81.
- Di Capua, A. (2005) Un tema convocante para la reflexión e intervención en la educación física escolar: nuevas asignaciones de sentido a las prácticas. *Efdeportes.com*. Año 10. N° 82.
- Di Giácomo, J. D.(1987) Teorías y métodos de análisis de las representaciones sociales. En *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. UPV-EHU. Madrid.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2004) Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. En Álvarez Méndez, J. y otros *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Edit. UNL. Sta. Fe.
- Fassina, M., Pereyra, C., Cena, M. (2002) *Experiencia de si y problematizaciones en las prácticas corporales*. Alción Editora. Córdoba.
- Furlán, A. (1996) *Curriculum e Institución*. Morelia: IMCED.
- Furlán, A. (2005) Reflexiones en torno al cuerpo y la cultura; en Jornadas: Cuerpo y cultura, Universidad de Bs. As. Ponencia del 19-06, UBA
- Giraldes, M. (1994) *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Ediciones del autor. Buenos Aires.
- Giraldes, M. 2006 “Prólogo”. En Di Capua, A. (2006) *¿Cambia el currículum? ¿Cambian las prácticas? Un estudio en el Profesorado de Educación Física*. Río Cuarto: Edit. EFUNARC.
- Gomez, R. (2006) Cómo se enseña a los que enseñan? Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en la Educación Física Hispanoamericana. En *Repensar la educación física*. Ipef .Córdoba.
- Jodelet, D. (1986) La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social* . Paidós. Buenos Aires.
- Le Bretón, D. (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pérez-Samaniego, V. y R. Sánchez Gómez (2001) Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la educación Física <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Año 6 - N° 33
- Perrenoud. P. (1994) Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes. Seminaire des formateurs de IUFM, Grenoble. Mimeo.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (1994) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens. Rosario.
- Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. y otros *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Editorial Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Sierra Zamorano, M. A. (2007) El cuerpo en la educación física: algunas aportaciones e invitación a la reflexión. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Año 12 - N° 115.
- Vicente Pedraz, M. (1989). Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física. En *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, N° 1: 5-9.

[1] Proyectos de Investigación: “Transformaciones curriculares, representaciones y practicas”, “Representaciones acerca de la formación y práctica profesional en educación física” y “Representaciones sociales del cuerpo y práctica profesional docente en Educación Física” aprobados y subsidiados por SECyT- UNRC período 2003-2008. Dirección: Mg. Analía Di Capua. Integrados a Programas de Investigación.