

La construcción de la concepción de educación física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires-Argentina*

The construction of the concept of physical education in the curricular definition instance. An analysis of the curricular designs for initial teacher training in the province of Buenos Aires-Argentina

ALEJO LEVORATTI

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/IdIHCS- Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

levoratti@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2749-0321>

Recibido: 17-09-2020. Aceptado: 13-05-2021

Cómo citar / Citation: Levoratti, A. (2021). La construcción de la concepción de educación física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial de la provincia de Buenos Aires-Argentina, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 7-28.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.7-28>

Resumen. El presente artículo busca analizar los procesos de construcción de la propuesta conceptual de la Educación Física presentes en el diseño curricular destinado a la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires. Para ello analizaremos los documentos, trayectorias y redes académicas donde participaron los funcionarios y personal técnico. Ello posibilitará recuperar las discusiones y posicionamientos disciplinares en puja. Además, visibilizar los procesos de “crítica” que se fueron promoviendo en la Argentina, espacio que se caracterizó por los diálogos con discusiones del campo de las “Ciencias Sociales” y las “Ciencias de la Educación”.

Palabras clave. Currículum; educación física; formación; renovación; Argentina.

* Este trabajo se ha realizado en el marco de las tareas como Investigador del CONICET.

Abstract. This article seeks to analyze the processes of construction of the conceptual proposal of Physical Education present in the curricular design for initial teacher training in the province of Buenos Aires. To this end, we will analyze the documents, trajectories and academic networks in which the officials and technical staff participated. This will make it possible to recover the discussions and disciplinary positions in bidding. Furthermore, to make visible the processes of "critique" that were promoted in Argentina, a space that was characterized by dialogues with discussions in the field of "Social Sciences" and "Education Sciences".

Keywords. Curriculum; physical education; training; renewal; Argentina.

INTRODUCCIÓN

Desde fines de la década de 1980 en la Argentina en las instancias de definición de los lineamientos curriculares para la formación de profesores en educación física se fueron impulsando varios procesos de renovación y discusión de los principios conceptuales desde los cuales se pensó la educación física y las inscripciones dentro del sistema de educación superior (Aisentein, 1995; Campomar, 2015; Corrales, et al., 2010; Rozengardt, 2006, 2012). En la perspectiva de los funcionarios y los asesores técnicos que se desempeñaron en instancias de debate nacional desde la década de 1990 se pudo identificar una concepción "sociocultural" y una "psicopedagógica" de la disciplina, que se presentaron en distintos momentos como alternativas al modelo "tecnocrático" ligado al "rendimiento deportivo" o también llamada "educación física tradicional" (Levoratti, 2017, 2018a).

En este trabajo buscamos analizar el proceso de construcción de la propuesta curricular destinada a la formación de profesores de educación física inicial sancionada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Focalizaremos el análisis en la comprensión de las concepciones disciplinares en puja, atendiendo para ello a los actores que participan de tales instancias, sus relaciones y múltiples inscripciones institucionales.

Retomamos los abordajes sobre el currículum de Ivor Goodson, quien lo considera como una instancia no neutral, dado que los saberes seleccionados son el resultante de procesos de disputas de distintos colectivos con intereses en juego. Ello nos permitió analizar estas instancias de definición de la formación como "...el testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y una retórica legitimadora de la enseñanza." (Goodson, 2003, p.45). Es decir, que los

posicionamientos encontrados en estas instancias son unos entre los posibles, siendo objeto de análisis sus procesos de configuración, teniendo en cuenta que ellos son los que lograron imponerse en esos contextos.

Al analizar a los funcionarios, asesores y docentes que intervinieron en estas instancias, recuperamos los lineamientos desarrollados por Luc Boltanski (2014) en su sociología de la crítica, enfoque que pone el acento en la competencia reflexiva y crítica de los actores sociales en los procesos sociales de los cuales formaron parte. La referencia a esta perspectiva conceptual surgió a partir del trabajo de campo donde los profesores estudiados promovían reflexiones críticas sobre los procesos de construcción curricular de los que participaron recurriendo a categorías de la teoría social para legitimarse. Para ello, el autor pone el foco en el estudio de las “disputas” y la “competencia” de los actores, cuestión central para dar cuenta de “...la capacidad que tienen los actores para producir críticas o justificaciones aceptables en la situación estudiada” (Boltanski, 2014, p.48).

La metodología para la realización de este estudio se inscribe dentro de los enfoques no estándares propuestos por Archenti y Piovani (2018) a partir de los cuales se busca producir una comprensión situacional de los fenómenos sociales estudiados. Para ello promoveremos un enfoque “abductivo” entre los datos y la teoría promoviendo un razonamiento desde los datos hacia la teorías (Benzecry y Winchester, 2019). Se trabajó con diferentes tipos de fuentes: documentos, la bibliografía producida por los profesores que participaron en las instancias de definición curricular y entrevistas en profundidad a dichos actores. Cada una de las producciones textuales mencionadas fue producida en contextos distintos, es en base a ello que visibilizaremos tal cuestión para la producción de los datos (Guber, 2001; Levoratti, 2020).

Este trabajo busca problematizar y comprender las tramas de producción del diseño curricular destinado a la formación de profesores de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, el cual podemos inscribir dentro del proceso de renovación que viene transitando la educación física argentina en las últimas décadas.

Ahora bien, más que un análisis de los rasgos conceptuales primordiales que hizo al documento aprobado, buscaremos recuperar el entramado que hizo a la producción de la propuesta para la educación física finalmente aprobada. Para ello organizamos el texto en dos

apartados, en el primero de ellos se presentarán las principales debates conceptuales que se dieron en las instancias de concreción de los lineamientos nacionales y los grupos que los representaron. En el segundo, profundizaremos en el proceso de construcción del diseño curricular para la formación de los profesores de educación física de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS, LINEAMIENTOS NACIONALES Y DEBATES DISCIPLINARES

En los últimos 30 años en la Argentina se realizaron dos grandes reformas educativas, la primera de ellas, durante el gobierno de corte neoliberal del Doctor Carlos Saúl Menem donde se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, a partir de la cual se finalizó el proyecto de descentralización de la educación hacia las jurisdicciones provinciales y municipios iniciado durante los gobiernos militares de la década de 1970 (Filmus, 1996; Tiramonti, 2004). En ese contexto se confeccionaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los diferentes niveles del sistema. Este instrumento promovía los lineamientos comunes en base a los cuales las jurisdicciones provinciales debieron construir sus diseños curriculares. El equipo encargado de la redacción de los CBC para la Educación Física estuvo coordinado por los Profesores Ricardo Crisorio y Raúl Gómez, autores que se desempeñaban además en la Universidad Nacional de La Plata. En dichos documentos se definía a la educación física “...como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social” (ME, 1995, p.305). Además, se colocaba el foco en la transición de contenidos, entendidos a estos como “tradiciones públicas”, seleccionando a los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza y la natación.

Luego de la crisis político-económica del año 2001, el 25 de mayo de 2003 asume la primera magistratura de la Nación el Doctor Néstor Kirchner, designando a Daniel Filmus como Ministro de Educación. Su gestión se caracterizó por la sanción de diferentes leyes en materia educativa, siendo el corolario de ello la promulgación de la Ley Nacional de Educación en 2006 que se encuentra vigente hasta la actualidad (Feldfeber y Gluz, 2011). La misma reorganizó la estructura de los

niveles educativos, extendió la escolaridad obligatoria y creó en su artículo 76 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Este organismo promovió una reforma de las carreras destinadas a la formación docente.

En esa dirección, en el año 2007, se sancionó en el Consejo Federal de Educación la resolución 24/07 donde se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, documento que estableció los principios comunes para la organización de la formación a nivel nacional para las distintas asignaturas y los “campos” en los cuales se ordenó las propuestas curriculares. Ingresando a la educación física, en el año 2009, el INFD publicó las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”, que tomaban como base los “Lineamientos” recién nombrados. Para ello se designó una comisión integrada por profesores de educación física, entre los que se hallaban: Luis Castillo¹, Silvia Ferrari², Jorge Gómez³ y Eduardo Prieto⁴. Tanto Silvia Ferrari como Jorge Gómez, en ese entonces, también se desempeñaban como asesores de la Dirección de Educación Física de la Dirección General de Cultura y Educación, espacio desde el cual promovieron y participaron de la construcción de los diseños curriculares para el nivel Inicial, Primario y Secundario.

En las presentaciones que realizaron los entrevistados y en las “Recomendaciones” se señaló enfáticamente como rasgo distintivo de esta propuesta la concepción de educación física. El desarrollo de un determinado posicionamiento se efectuó a partir de la distinción con lo

¹ Profesor de educación física, rector del Instituto de Educación Física 9-016 "Dr. Jorge E. Coll" de la provincia de Mendoza.

² Silvia Ferrari es: Profesora de educación física egresada del actual ISFD N°84; Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Magíster en Formación de Formadores (UBA). Se desempeñó como docente, supervisora en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y asesora de la Dirección de Educación Física de la DGCyE (2000-2015) y “Curricularista” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1999.

³ Profesor nacional de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano y Licenciado en Actividad Física y Deporte. Fue Decano de la Facultad de Actividad Física y Deportes y profesor de Teoría de la Cultura Física (Universidad de Flores, desde 1995). Participó en las últimas tres décadas en múltiples instancias de debate curricular.

⁴ Profesor de educación física, integrantes del equipo técnico disciplinar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente en el nivel terciario.

que era reconocido como el modelo “hegemónico” de la disciplina, y con otros posicionamientos que identificaban a otros grupos desde la óptica de los autores del documento. Sobre esta última cuestión, se visualiza en el análisis del documento la diferenciación con el modelo de organización de la disciplina propuesta en la década de 1990 a partir de la sanción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), el cual fue etiquetado como “socio-cultural” y vinculado con la propuesta de la Universidad Nacional de La Plata, poniendo en el centro de la disciplina la transmisión de “contenidos” entendidos como “prácticas culturales”.

Eso es interesante que te cuento como surge, sí sí, la idea. Como va surgiendo, la lógica de la organización de los contenidos fue variando con el tiempo. Digamos que, cuando vos tenías los CBC, por ejemplo de Nación el criterio de organización de esos contenidos era mirada puesta en los socio-cultural y en las configuraciones de movimiento, representativas, socialmente significativas. Y en función de eso vos tenías estructurados los CBC. Retoman un poco la idea de los viejos agentes de Romero Brest, también esa línea debe pensar que hay en la cultura: hay gimnasia, hay deporte, hay atletismo, hay natación, hay vida en la naturaleza, sí?. Bueno ya en esta provincia desde finales de los '90, del 99, ya hubo un diseño donde el criterio fue otro. O sea, vos podés tener un criterio mirando a la cultura o un criterio con la mirada puesta en los sujetos que hacen sus prácticas. Esto no se le ocurre al equipo que escribió en ese momento, que yo no participé, esto surge también de investigaciones que en los años 70 se encargan a profesionales de distintos países para pensar los contenidos de la educación física, esto lo recupera Sánchez Bañuelo. (...) Entonces ese criterio se llamó, en términos curricularistas, ehh psicopedagógico, centralidad del sujeto y el otro una mirada socio-cultural o disciplinar. (Entrevistado A, Buenos Aires el día 9 de septiembre de 2015)

Entre los integrantes de la comisión que conformó este documento se promovió la distinción entre el modelo “psicopedagógico” y el “socio-cultural”. Volviendo al documento en las “Recomendaciones” del INFD se manifestó que la educación física era:

Concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos. (ME, 2009, p.16)

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

Una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible. (ME, 2009, p.20)⁵

En estas citas se relacionó la propuesta con los lineamientos teóricos que se correspondían a otros espacios de configuración disciplinar donde habían participado estos profesores. Aparecían referencias al texto de la Ley Nacional de Educación donde se presentaba una educación física que “promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as”⁶; definición también presente en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de educación física⁷; conceptos como corporeidad y motricidad que eran los rasgos distintivos de la propuesta curricular del Inicial, Primario y Secundario de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, es decir, alusiones que inscriben a la educación física dentro del ámbito escolar formal.

Además de estas referencias normativas en las cuales también participaron los actores mencionados, se apelaron a conceptos de distintos autores de la disciplina. Entre ellos se destacaba a Ommo Gruppe por la relevancia asignada a los términos de corporeidad y el juego; a Pierre Parlebas por su caracterización de la educación física en “miettes” (migajas). También de Parlebas y de Valter Bracht se recuperaba la caracterización de la educación física como una práctica social y pedagógica. Y, por último de Bracht, nuevamente, se reconocía que “...ninguna práctica social está vacía de pensamiento. (No hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica)” (Corrales, et al., 2010, p.28-29).

En este apartado se buscó visibilizar los lineamientos conceptuales propuestos a nivel nacional. Estos debían seguir los equipos técnicos provinciales para la construcción de los diseños curriculares. En ese sentido, resulta relevante atender a las múltiples tramas de inscripción de

⁵ En el libro de Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) se plantea la misma definición de educación física.

⁶ Jorge Gómez se auto asigna la autoría de ese pasaje de la Ley Nacional.

⁷ Instancia donde participaron Jorge Gómez y Silvia Ferrari.

estos docentes, lo cual permite explicar la circulación de saberes y prácticas entre las diferentes agencias estatales.

2. PLAN DE ESTUDIOS DE 2009 DE LA DGCE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En la provincia de Buenos Aires se encontraban el 39% de las ofertas educativas dedicadas a la formación profesores de educación física del país. Siendo su mayoría instituciones terciarias no universitarias, tanto públicas como privadas. Ellas se regían con el plan de estudios aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), radicados en la provincia de Buenos Aires, que dictaban el profesorado en educación física en el año 2009 modificaron “repentinamente” su currícula e implementaron un nuevo plan de estudios, sancionándose por resolución N°2.432 el 31 de julio de ese mismo año, propuesta educativas que continua en vigencia hasta la actualidad -2021-. El diseño promovido resultó de la labor de una comisión que trabajó a lo largo del año 2008 y que tenía previsto continuar con sus actividades durante el 2009. La aprobación repentina generó, de acuerdo a los relatos de los participantes, que algunas cuestiones que terminaron apareciendo en el plan no fueron trabajadas por ellos.

El equipo encargado de la elaboración del plan de estudios, de acuerdo al acto administrativo, estuvo a cargo de Andrea Rosana Gatti⁸, Remo Juan Calahorrano⁹, Cecilia Merlo, Gabriela Scilama y Mabel Pantolini, siendo identificados, por los actores de la educación física, los dos primeros como los que se encargaron de coordinar e impulsar tal proceso. Esto puede deberse a que ambos pertenecían a la disciplina y en dicho momento cumplían cargos directivos en ISFD de la provincia, que se encargaban exclusivamente de la formación de profesores de educación física. Además, en el acto administrativo del plan se destacaba que el mismo es la resultante de la participación de distintas reparticiones

⁸ Profesorado de Educación Física, se desempeñó como directora del ISFD N°84 de Mar del Plata, y como Directora provincial de Educación Superior de la DGCE (2009-2015)

⁹ Profesor de Educación Física, Licenciado en Educación (UNQ), se desempeñó como director del ISFD N°47 (1999- 2015).

de la Dirección General de Cultura y Educación enumerándose: “Dirección de Educación Superior, de Modalidad Educación Física, Dirección Provincial de Gestión Privada, el Consejo General de Cultura y Educación”. Aunque los actores pertenecientes a la Dirección de Educación Física y al Consejo General identificaron a Gatti y Calahorrano como los promotores de la propuesta, seguidamente en su argumentación buscaron desvincularse tanto en términos personales como al organismo en que ellos se desenvolvían para la confección de tal propuesta¹⁰.

En ese sentido, una profesora que había participado de la construcción de las “Recomendaciones” del INFD y se desempeñaba como asesora de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, afirmó en una entrevista que:

En la provincia, el profesorado de educación física, nuestra Dirección de Educación Física nosotros no hemos participado. Aunque si figuran consultados colegas nuestros, del equipo (...) hemos hecho llegar una participación y nunca se tuvo en cuenta. (Entrevistado A, Buenos Aires el día 9 de septiembre de 2015)

Este intento de desvinculación de la participación en la elaboración del diseño se debe a distintas razones. En primer lugar, se planteó que en términos conceptuales buscaban distanciarse de la definición disciplinar propuestas por él. La segunda cuestión se relacionaba con diferencias en términos de identidades políticas con los cuales eran ligados los actores de la dirección. Y en tercer orden por los posibles lazos institucionales con las cuales eran asociadas las propuestas, generando inscripciones particulares dentro de la educación física y en la trama de la DGCyE. Ingresando a estas cuestiones, la Dirección de Educación Superior y el plan de estudios destinado a la formación de los profesores de educación física eran asociados por estos funcionarios con los lineamientos disciplinares de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que se instituyeron a nivel nacional en los CBC del año 1995.

¹⁰ Los profesores que participaron en la elaboración del documento del INFD, nombrado en el apartado anterior, se desempeñaban en la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires y participaron de la confección de los diseños curriculares del nivel primario y secundario, esta cuestión fue trabajada en el apartado anterior.

Esta vinculación con la UNLP transcendía a la educación física, pero mantenía en la perspectiva de los actores un lazo con la propuesta disciplinar de formación por una especie de carácter transitivo y en algún sentido homogeneizador de la institución. Es decir, se relacionaba la participación de determinados actores de dicha Universidad en la Dirección de Educación Superior con el hecho de retomar determinadas premisas conceptuales de un grupo de docentes-investigadores de la institución vinculados a la educación física. Dicho esto, lo primero que distinguimos si analizamos el diseño curricular aprobado es que conviven en él distintas matrices conceptuales provenientes de diferentes concepciones disciplinares, siendo una de ellas la que representan un grupo de profesores de la UNLP. Teniendo en cuenta las perspectivas de los actores antes mencionados nos preguntamos por el ¿por qué? de la asociación de tal propuesta con dicha institución y por ¿cómo se construyó la trama de significación del plan?

Ahora bien, buscando comprender la ligazón en la perspectiva de estos profesores entre la propuesta formativa de la DGCyE con la UNLP, lo primero que aparece es que la estructura curricular y categorías analíticas eran similares, tanto en los “campos” identificados para organizar la formación como en los espacios de la práctica en el terreno, a los identificados en el profesorado de educación primaria y al de inicial de la provincia. Ambos elementos fueron relacionados a la figura de Jorge Huergo¹¹. Asimismo, ingresando a la educación física, la asociación se fundamenta en términos conceptuales e institucionales por medio de las figuras de Remo Calahorrano y sobre todo Andrea Gatti, quienes compartieron proyectos formativos con profesores de educación física de la UNLP. En ese sentido, el ISFD N°84 de Mar del Plata entre 2002-2004, momento que Gatti se desempeñaba como directora de tal institución, estableció un convenio con la UNLP para el dictado del Ciclo complementario de licenciatura en educación física en Mar del Plata, acontecimiento que era mencionado en las entrevistas para reafirmar tal vínculo.

El diseño curricular aprobado comenzaba con una cronología de su génesis, mencionando el proceso realizado durante el año 2008 del cual participó personal de distintas dependencias y fueron consultadas

¹¹ Jorge Huergo se desempeñó en la UNLP y participó en las reformas de los planes destinados a la formación docente de la provincia de Buenos Aires en el período estudiado.

instituciones “vinculadas a las prácticas corporales en ámbitos no formales, así como también se realizaron consultas a docentes orientadores del Espacio de la Práctica Docente y profesores Egresados en el período 2001-2005 y décadas del 70, 80, y 90” (2009: 6). En todo este proceso se discutió un texto técnico llamado “Organización del Diseño Curricular en Clave de Educación Física” el cual tomamos como referencia¹². También tenemos en consideración los documentos que circularon en el año 2007 confeccionados en el marco del “Programa de Revisión Curricular” por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires¹³.

Retomar estas instancias nos permite reconstruir los debates y parte de las perspectivas de los profesores que participaron en esas instancias, al mismo tiempo que identificar la génesis del diseño y de los puntos de discusión.

En dichas fuentes, al igual que en los diseños anteriores, lo primero que identificamos en cada una de las instancias enumeradas es una definición disciplinar la cual tiene implícito una relación particular con las otras disciplinas.

Reconstruyendo la génesis del diseño, al analizar los manuscritos del “Programa de Revisión curricular” se identifica una marcada presencia de autores inscritos en el profesorado de educación física de la UNLP, siendo citados Carlos Carballo, Marcelo Giles, Ricardo Crisorio, Jorge Fridman, Patricio C. Etcheverry, Raúl Gómez, junto al autor brasileño Valter Bracht. Se consideraba a la Educación Física, retomando un texto de Remo Calahorrado, como:

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

¹² Un dato no menor de este documento, es que en su encabezado se expresa “Documento elaborado en el Instituto N° 47 Olavarría con aportes de la DEF y del Instituto N° 84 de Mar del Plata”

¹³ Agradezco a Remo Calahorrano el haberme facilitado tal documentación.

Esta modalidad de abordaje recuperaba las críticas que realizó Crisorio (1995) a las corrientes de la educación física, identificando Calahorrano como punto problemático de dichos recorridos:

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

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

La formación del profesorado en Educación Física presenta, además, una configuración del *campo disciplinar* caracterizado por la coexistencia de diversos sentidos y significados que, tanto remiten a conocimientos provenientes de otros campos, como a saberes relacionados con determinadas condiciones materiales y simbólicas de producción de sus prácticas en diversos contextos socio-culturales e institucionales. (El destacado corresponde al original) (Calahorrano, 2007, p.1)

Esta concepción identificó varios espacios de ejercicio profesional de educación física, entre ellos se destacaron “dentro del sistema educativo” a los niveles y ofertas de la DGCE; Universidades; y “otros ámbitos sociales, institucionales y empresariales. Además de estos distintos ámbitos de “ejercicio profesional”, retomando a Marcelo Giles (2003) se planteó que la:

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

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

departamento de Educación Física y los ciclos complementarios de licenciatura de la UNLP, como el que se dictó en Mar del Plata, y la maestría en Educación Corporal y la de Deporte en la misma institución universitaria, con fuertes diálogos con las “ciencias sociales” (Felipe, 2019; Levoratti, 2018b).

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

Profesional de la enseñanza, la gestión y la investigación; hacedor del discurso socio-pedagógico-disciplinar de la Educación Física; hacedor de cultura y del discurso cultural como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta (2008: 3) (El desatacado corresponde al original)

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

En el texto se consideró a la educación física como una “disciplina”. Esta manera de entenderla buscó impulsar una relación particular con otros “campos del saber”, donde se procuraba superar las relaciones de supeditación. Por ello, se destacó su carácter de “configuración socio-histórica”, promoviendo un “encuadre dentro de las ciencias sociales”. Para realizar tal argumentación se retomaron e interpretaron a autores inscritos en la UNLP que la definían como una “práctica social”, ejemplo de ello fueron las referencias al texto de Carlos Carballo. El uso recurrente de los términos “disciplina” y “contenidos” más que asociarlas

con los lineamientos del INFD, en dicho momento en vigencia, los relacionan con la propuesta de los CBC, cuestión que aparece explicitada a partir de la cita al texto de María Graciela Rodríguez (2003) presente en el libro de Crisorio y Bracht (2003). Otro rasgo que caracterizó esta propuesta es el empleo del término “campo de la Cultura corporal y motriz”. El uso de este marco teórico debemos tener en cuenta que corresponde a distintos factores, aunque no podemos determinar su preponderancia y orden. En primer lugar a la formación de los actores que participaron de esta reforma vinculados a la UNLP, en segundo lugar a las relaciones personales y académicas que existían entre ellos, en tercer lugar la preocupación de dichos profesores por la “construcción del campo de la educación física” elemento que en la lógica de los sujetos sociales estudiados permitía discutir las relaciones con otras disciplinas y el “lugar” dado en la formación, cuestión que terminó siendo una “discusión” sobre el “poder” asignado a los distintos grupos.

Ahora bien, entrando en el contenido del diseño que fue finalmente aprobado, lo primero que llama la atención es el cambio en la definición disciplinar en relación a la última propuesta. Se suprimió todo lo referente a la educación física como una “práctica social”, recuperándose en este caso la acepción que figuraba en las recomendaciones del INFD que se retomaba de la Ley Nacional de Educación N°26.206.

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

Esta denominación de la educación física coloca en el centro de la disciplina la formación del “sujeto”, rasgo que no había aparecido en los documentos anteriores y que fue objeto de críticas por la comisión encargada de confeccionar el diseño, al analizar la versión borrador de las recomendaciones del INFD, planteando que se tomaba a un “sujeto teórico a-histórico, socialmente descontextualizado”.

En una entrevista realizada a uno de los autores de dichas “recomendaciones” y que también se desempeñaba como asesor de la Dirección de Educación Física de la DGCyE, ubicó esta temática como central y se auto-asignó parte de la modificación afirmando que:

...tenía un solo punto que la definición de la educación física que estaba en el plan de estudio, ellos lo habían tomado como define a la educación física la Universidad de la Plata, la define como una práctica social. Nosotros dijimos, que no es una práctica social, definimos el contenido.

Entonces, ahí nos demoramos, porque para nosotros es una práctica de intervención, en la constitución en la corporeidad de los sujetos, decíamos. Que es una práctica social, más vale.

Hasta que salió la definición que está...(Entrevistado B, Ciudad Autónoma de Buenos Aires 16 de marzo de 2016)

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

Con diferentes matices, en la fundamentación de los diferentes Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla esta consideración de la *Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”*¹⁴, pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos. (DGCyE, 2009, p.30) (El destacando es mío)

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

¹⁴ Bracht, Valter (1999) *Educacao Física & Ciencia. Cenas de um casamento* (in) feliz. Rio Grande do Sul:UNJUI.

Uno de los encargados de la confección del diseño en una entrevista me aclaraba que la definición de educación física que terminó apareciendo en los planes es posterior al trabajo de la comisión que realizó el diseño, se posicionó en el debate afirmando:

Entrevistado: Lo que está jugando ahí también tiene que ver con esta cuestión de la pedagogización de la educación física, quizás, al poner nosotros un poco más el acento en la educación física como práctica social, estábamos tratando, de mirar la alineación del campo pedagógico sobre el campo de la educación física, ¿se entiende?,

Entrevistador: Sí

Entrevistado: Entonces, para nosotros era más significativo hablar de cuerpo, de cuerpo en un sentido sociológico, incluso antropológico, que de corporeidad en el sentido pedagógico que se podría estar planteando. (Entrevistado C, Olavarría 9 de junio de 2014)

Como vemos el empleo de estas dos concepciones de educación física está claramente identificada con actores sociales que se desempeñaban por entonces en cargos jerárquicos de distintas direcciones y al mismo tiempo mantenían vínculos personales con otros actores de la Dirección General de Cultura y Educación. Esto también los ubicó y posicionó de manera particular en el mapa de disputas que se dio en la educación física. El cambio realizado en la definición de educación física repercutió en la relación que se planteó con los distintos “campos disciplinares”, las incumbencias profesionales de los profesores y los posibles ámbitos de ejercicio profesional hacia donde se encontraba orientada la formación.

Además de ello, cuando se piensan de donde se construyen los saberes específicos se excluyen las “prácticas de investigación” y el “campo de la cultura corporal y motriz” como se manifestaba en el documento anterior, reduciendo las disciplinas científicas con las cuales se vincula. Al mismo tiempo se pensó a la educación física como un “campo” desde donde se retomaba los “saberes específicos”.

Estos cambios conceptuales que reorientaron parte del documento en su fase final de elaboración pasaron a un segundo plano al momento de explicitar determinadas características del rol del docente y la definición de los contenidos de las distintas asignaturas.

En relación a la primera de las cuestiones cuando se desarrolló los “horizontes formativos”, concepto asociado a la figura de Jorge Huergo y

que organizó buena parte de la fundamentación de los diseños curriculares destinados a la formación docente de las distintas disciplinas de la provincia que se modificaron en ese período, se manifestó retomando a Marcelo Giles (2003) en el apartado el “Maestro como enseñante, como pedagogo, como constructor de cultura en el campo de la Educación Física” que “La configuración del maestro de Educación Física como enseñante, pedagogo constructor de la cultura implicará a la Formación Docente de Educación Física un proceso de reconceptualización, así como el corrimiento de la Educación Física de posicionamientos sustentados en una ciencia positiva, por aquellos ligados a la consideración de la realidad como una construcción social y cultural” (2009, p.11-12). Esto tiene lazos con el desarrollo realizado por Ricardo Crisorio -como hemos planteado- en el contexto de los CBC, considerando al profesor de educación física como un productor de cultura, además de diferenciarse “epistemológicamente” de aquellos abordajes considerados como “positivistas”.

En la sección destinada a la definición de los “contenidos” de la educación física se vuelve a retomar la concepción de “cultura corporal de movimiento”, como un saber a ser enseñado y no como “un medio para” como se inscribía en la propuesta del INFD, entendidas como “configuraciones de movimiento socialmente significadas” apareciendo en este caso su tratamiento didáctico al manifestar que: “Para la Formación docente de Educación Física serán las prácticas corporales correspondientes a cada configuración, objeto de tratamiento didáctico” (DGCyE 2009: 36). Tanto la acepción de “cultura corporal del movimiento”, que fue retomada de Valter Bracht pero ampliamente empleada por autores de la UNLP, como en mayor medida la categoría de “configuración de movimiento” ligan este diseño a los principios de los CBC y a los docentes de la UNLP que participaron de ese proceso.

Hasta el momento, se presentaron los enfoques que primordialmente disputaron las instancias de definición curricular de la formación docente inicial. Ahora bien, estas no fueron las únicas, en ese sentido la “perspectiva deportiva” o “técnica” ligada al rendimiento estuvo presente en los debates, aunque no logró legitimarse al momento de concreción curricular. En ese sentido un docente que participó de los debates curriculares y figura como uno de los docentes consultados en el documento aprobado afirmaba que:

...yo creo que los últimos dos planes son un retroceso, para la parte práctica, porque la educación física sigue siendo práctica. Yo soy un tipo que estudia, no reniego de la formación conceptual, de las teorías, pero nosotros somos prácticos. Tampoco la exageración de decir yo soy del patio y no leo nunca, no, no. Eso es otra cosa” (Entrevistado D, Ciudad de Olavarría el día 26 de octubre de 2016)

Esta referencia a la parte “práctica” es interpretada como parte de la especificidad disciplinar, considerando que se estaría perdiendo por el auge de las “teorías”. Ello se asocia a la preponderancia de enfoques teóricos de las “ciencias sociales” y de la “educación” por sobre los saberes del “entrenamiento” y los considerados “biológicos”. Ahora bien, estos enfoques no lograron legitimar ante funcionarios y personal técnico tanto de la disciplina como de la pedagogía, lo cual explica parcialmente su desplazamiento.

Lo primero que podemos observar en este apartado es que las discusiones en la provincia de Buenos Aires en materia de formación se inician tiempo antes de que el INFD difundiera y, es más, construyera sus lineamientos. Esto nos permitió ver cómo el desarrollo de la propuesta disciplinar en sus inicios se desarrolló en una concepción muy próxima a la efectuada en los CBC y a un grupo de autores próximos a la educación física en la UNLP, cuestiones que luego en su instancia de aprobación se diluyeron o combinaron con otras modalidades de entender a la disciplina. Así también, el diseño curricular aprobado no incorporó categorías claves de las “Recomendaciones” del INFD como los conceptos de corporeidad y motricidad y al momento de desarrollar los contenidos destacó su carácter “socio-cultural”, siendo informado ello por las inscripciones disciplinares de los participantes en el proceso de elaboración del plan de estudio. Esto llevó a una serie de pujas de poder, donde se terminaron mixturando conceptos.

CONCLUSIONES

En el presente artículo se buscó presentar y analizar los principales posicionamientos concepciones sobre la educación física en las instancias de debate y definición de la propuesta curricular destinada a la formación de profesores. En ese proceso se advirtió la presencia de diferentes grupos, con múltiples inscripciones institucionales, los cuales buscaron legitimar sus perspectivas a partir de la inscripción en el Estado. Para

ello, hicieron uso de diferentes enfoques conceptuales de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación, promoviendo a partir de ello diferentes diálogos y mecanismos para instituir sus propuestas. Estos procesos se inscriben dentro de lo que podríamos llamar como un movimiento de revisión crítica que se dio en la región. Cuestión que en el caso argentino implicó la articulación de múltiples enfoques.

En base a ello, pudimos observar como en las disputas los actores pusieron en juego competencias desiguales para posicionarse dentro del Estado. Debemos entender al Estado en términos polifónicos, donde se inscriben diferentes grupos que promovieron disímiles significaciones sobre la educación física (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Al mismo tiempo, resulta relevante visibilizar el lugar de las agencias estatales en las instancias de configuración disciplinar.

Desde una visión esquemática podríamos señalar dos grandes enfoques: el “socio-cultural” y el “psicopedagógico”, que aunque disputan entre ellos se buscan diferenciar ambos de la llamada “educación física tradicional”. Para ello, la perspectiva “socio-cultural” ubicó el foco en la educación física como “práctica social” que transmite “contenidos”, donde se recupera la propuesta de la educación física crítica desarrollada por Valter Bracht y articulada con una serie de conceptos pensados desde las ciencias sociales, en particular la sociología y la antropología, como fueron la denominación de “configuración”, “campo” y de “cuerpo”. Por otro lado, hallamos una mirada sobre la educación física centrada en el “sujeto”, donde se pone el foco en la “corporeidad y la motricidad”, estableciendo diálogos con la Ciencia de la Motricidad Humana de Manuel Sergio, la mirada praxiológica de Parlebas y el enfoque crítico de Bracht. En base ello, nos parece importante enfatizar el carácter heterogéneo, en términos conceptuales, que tuvieron las propuestas que se presentaron como “renovadoras”. Ahora bien, esta relación con los diferentes enfoques conceptuales fue representada de diferente modo por cada uno de los grupos. Siendo expresado ello, en términos nativos, como el modo de producción del “campo de la educación física”. Este texto busca ser un disparador a la modalidad de producción de los enfoques curriculares, en ese sentido aparece como necesidad el poder profundizar y problematizar cómo se inscribieron y legitimaron determinadas problemáticas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación en el modo de conceptualizar a la educación física.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisentein, A. (1995). *Currículo presente ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Archenti, N. y Piovani, J. (2018). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani. *Manual de metodología de la investigación de las Ciencias Sociales* (pp. 31-50). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Benzecry, C. y Winchester, D. (2019). Tipos de microsociología. En C. Benzecry, M. Krause I. Reed. *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones* (pp. 59-94). Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En E. Bohoslavsky y G. Soprano (Edit.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina* (desde 1880 a la actualidad) (pp. 9-55). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo Libros.
- Boltanski, L. (2014). *De la Crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.
- Calahorrano, R. (2007). *Proyecto de reforma curricular para profesorado de educación física*. Material elaborado en el marco del Programa de revisión curricular. La Plata: Dirección de Educación Superior.
- Campomar, G. (2015). *Evolución del profesorado de educación física y su transición a la educación superior universitaria*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Crisorio, R. (1995). El problema de los contenidos de la educación física. *Revista La Pista y el Patio*. 3, 30-32.
- Crisorio, R. y Bracht, V. (comps.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.

- DGCyE (2009). *Diseño Curricular del Profesorado en Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade [online]*, 32(115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>.
- Felipe, C. (2019). Políticas de revisión curricular en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1998. *Educación Física Y Ciencia*, 21(4), e098. <https://doi.org/10.24215/23142561e098>
- Filmus, D. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Giles, M. (2003). La formación profesional en Educación Física. En R. Crisorio y V. Bracht (comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen, La Plata.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guber, R.(2001) *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Ed. Norma.
- Levoratti, A. 2017. *Configuraciones de la formación de los profesores en educación física. Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Levoratti, Alejo (2018a) Los debates de la educación física y los enfoques de las ciencias sociales. Un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en Argentina. (1993-2015). *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, 9(1), 45-63. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i1.61189>.
- Levoratti, Alejo (2018b) La configuración del deporte en la formación docente en Educación Física de la UNLP. Un estudio sobre el lugar de las teorías sociales en la construcción de las perspectivas de los profesores. *Papeles de Trabajo*, 12(21), 75-90.

- Levoratti, A. (2020) Profesores Estudiando Profesores. Reflexiones Teórico-metodológicas sobre los Procesos de investigación en y sobre la Educación Física. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1(31), 1-10. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11743>
- Ministerio de Educación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, M. G. (2003) Los CBC de la Educación Física en Argentina: algunos problemas sobre la identidad de la disciplina. En R. Crisorio y V. Bracht (comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 253-262). Ediciones Al Margen, La Plata.
- Rozengardt, R. (2006). Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. *Revista Educación Física y deporte*. 25(2), 81-92.
- Rozengardt, R. (2012). La formación docente en Educación Física. En R. Rozengardt y F. Acosta (Comp.). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (2004). *La Trama de la desigualdad Educativa*. Bs. As: Manantial.