



Estudios/
Investigaciones



Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
María Marcela Dalceggio (coordinadoras)

Producción científica y formación de educadores corporales

Estudio sobre la formación inicial
de profesores en Educación Física
en la Universidad Nacional de La Plata



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
HUMANIDADES Y
CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Producción científica y formación de educadores corporales

Estudio sobre la formación inicial
de profesores en Educación Física
en la Universidad Nacional de La Plata

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
María Marcela Dalceggio (coordinadoras)



2023

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: Delia Contreras

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FAHCE: Francisco Ardiles

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2023 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2334-9

Colección Estudios/Investigaciones; 85

Cita sugerida: Rodríguez Feilberg, N. B. y Dalceggio, M. M. (Coords.). (2023). *Producción científica y formación de educadores corporales: Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Estudios/Investigaciones; 85). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2334-9>

Disponible en

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/228>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Juan Antonio Ennis

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS-UNLP/CONICET)

Vicedirector

Antonio Camou

A las mujeres.

Nosotras sabemos lo difícil que es ser mujer investigadora en un campo como la educación física.

A nuestras hijas y a las pibas que nos enseñan y nos muestran nuevas luchas. Seremos libres cuando logremos ver eso que siempre está oculto, y desnaturalicemos las violencias en todas sus formas.

Este libro está dedicado a las y los estudiantes de educación física que sueñan con la posibilidad de cambiar el mundo.

Por último, queremos realizar una especial mención a las mujeres investigadoras que luchamos por romper el techo de cristal y lograr un mundo más justo y menos violento para todas.

Agradecimientos

Queremos agradecer al Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (Cices), al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); a las y los compañeros del Cices que siempre están y son nuestros mejores críticos. A la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) con quienes trabajamos juntos hace más de una década.

Nuestra gratitud también para las autoras y los autores que nos enseñan, con quienes sabemos que los desafíos valen la pena y que el oficio de investigador/a tiene algunos momentos vinculados a la felicidad.

Norma y Marcela

Índice

Presentación

Dr. Ricardo Crisorio 11

Introducción

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg, María Marcela Dalceggio 25

Formación docente y formación continua

Producción Científica y Formación de Educadores Corporales

Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación

Física en la UNLP / H951

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg 33

Formación Docente y Políticas de Capacitación en Educación

Física en la Provincia de Buenos Aires

Orígenes y transformaciones

Guillermo Almada 49

Los sentidos de la práctica en el currículum

de la formación del Profesorado

Guillermo Almada, Mario Porfiri 71

Problematizar la formación. Nuevas perspectivas de género en educación

Ingreso a las carreras de Educación Física. Un recorrido
que analiza el inicio a la formación de grado

María Isabel Trybalski Eichholz, Soledad Colella 89

<u>Reflexiones en torno al género y feminismo en el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la UNLP</u>	
<u><i>Carla Ferraris, Barbara Visciglia</i></u>	105
<u>Educación Física en clave de géneros</u>	
<u><i>Soledad Colella</i></u>	117
<u>Legislación en juego. Las cuestiones de género desde las normativas y regulaciones</u>	
<u><i>María Isabel Trybalski Eichholz</i></u>	131
<u>Educación Física. Entre la demanda y la oportunidad tecnológica</u>	
<u>La perspectiva digital en la formación de grado en carreras de Educación Física: Pasado, presente y ¿futuro?</u>	
<u><i>María Teresa Oltolina, María Marcela Dalceggio</i></u>	143
<u>Competencias digitales docentes, grupos etarios y metodologías didácticas TIC</u>	
<u><i>María Teresa Oltolina, María Marcela Dalceggio</i></u>	161
<u>Quienes escriben</u>	183

Presentación

Dr. Ricardo Crisorio
La Plata, 2022

Este libro plasma el trabajo que el equipo de investigación nucleado en el proyecto Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP/H951 ha realizado en los últimos años. Pero es también el resultado del modo en el cual los objetivos compartidos nos permitieron atravesar una situación histórica sin antecedentes y jugar como equipo. Probablemente porque alguna vez elegimos la educación física como profesión y con ella cierta forma de vida que solo se desarrolla con otras y otros, porque sentimos que podemos, porque estamos unidas y unidos.

Es el resultado de dos años de reuniones semanales por Zoom, de lecturas y discusiones, de trabajo de archivo, de noches eternas y días sin horarios. Pero también es el resultado del amor, de la amistad y del deseo de saber. Así, la educación física actual nos convoca a temas prioritarios y ahí estamos, entendiendo que la investigación que se financia con fondos públicos tiene que atender a problemas comunes, relevantes y necesarios.

Sobre el final del segundo apartado de su magnífico “Los filósofos y la máquina”, Alexandre Koyré (1994, pp. 71-116) desliza una fórmula que he usado en otros lugares porque me parece que sintetiza

lo que bien podría ser un método general de la ciencia. Después de demostrar la existencia de un pensamiento técnico, distinto y anterior al pensamiento científico, dice: “Lo que, quede claro, no quiere decir que la ciencia no pueda volverse hacia la técnica y hacer *la teoría de la práctica*; es precisamente entonces cuando aparece la *tecnología*, ciencia técnica y técnica científica...” (p. 115); es decir, volver el pensamiento teórico sobre el pensamiento técnico para hacer una teoría que articule saber y hacer: construir un saber para hacer en el lugar del saber hacer.

Puede resultar ampuloso iniciar un prólogo con una referencia tan neta a la ciencia, pero, por un lado, toda buena proposición científica —y la de Koyré lo es— admite su aplicación en escalas y dimensiones distintas, y por otro, creo que el libro no intenta otra cosa que volver un pensamiento teórico sobre las prácticas, sobre lo que hemos hecho —el plan de estudios— y lo que hacemos —cómo lo llevamos adelante, lo adecuamos a realidades nuevas, pensamos en modificarlo— ¿Científicos y equipos más avezados, mejor pagos también, ocupados en cosas “mayores” (pienso en los grandes programas de investigación científica, los que han determinado la edad del universo, los que han producido tecnologías impensables) lo hacen mejor, incluso mucho mejor?

Eso no importa, el procedimiento es el mismo: ellos no han hecho ni hacen sino volver la ciencia sobre la técnica; incluso más, dominar la técnica con la teoría (Koyré, 1994, p. 145). Estamos tan lejos de eso como lo están todas las disciplinas que, como la nuestra, no logran salir de su prehistoria (la educación física, lo hemos demostrado, nació como una técnica) para elaborar sus propios conceptos, los que logren significar lo que signifiquen en el propio campo, los que reemplacen a los que hemos importado e importamos de la fisiología, la anatomía, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, la didáctica; los únicos que pueden lograr que la teoría y la técnica de una disciplina sean una y la misma cosa.

Quizás el esfuerzo hoy nos parezca desmedido, exagerado, pero solo debería parecernos largo y perpetuo, porque lo será, aunque puede transitarse con decisión. Otros lo han hecho en otras disciplinas. No es desmedido ni exagerado procurar un corte con el campo ideológico a partir del cual —y contra el cual— una disciplina se constituye como científica, o aspira a hacerlo. Y no veo por qué no podríamos aspirar. Finalmente Saussure (1945) no hizo otra cosa que volver la ciencia hacia la técnica para constituir la lingüística moderna. Y que otros hayan fracasado no debería amedrentarnos. No sabemos qué nos pasará a nosotros si no damos el primer paso

El campo ideológico que nos ha marcado nos determinó —aún pretende hacerlo— como “agentes de salud”, “pedagógicos” o “prácticos”; es decir, técnicos, “aplicadores” de teorías: fisiológicas, pedagógicas, didácticas. Nos confina, como a cualquier maestro, al lugar del hacer. Pero la *techné*, como se sabe desde Platón y Aristóteles, es rutinaria necesariamente, porque “opera conforme a reglas que no comprende y que, en consecuencia, no es capaz de criticar y menos aún de cambiar (si no es por inadvertencia u olvido)” (Koiré, 1994, p. 114). No me parece, entonces, ni desmedido ni exagerado, mucho menos trivial, cortar con él, con la modalidad de un rechazo y de una demarcación. Pero sí largo y perpetuo. Porque como tan bien nos mostró Althusser, el “corte” no elimina la problemática ideológica: la prehistoria seguirá siéndonos siempre contemporánea, nos acechará siempre, será siempre nuestro “Otro” (Gillot, 2010, p. 39). De hecho lo es, bajo todas las formas posibles. Las más visibles las he nombrado: ¿quién de nosotros se atreverá a negar el carácter necesariamente “pedagógico” de la educación física?, ¿quién su compromiso esencial con la “salud”?, ¿cuántos nos preguntamos qué son la pedagogía y la salud, de dónde vienen esos conceptos, significando qué cosas, a qué nos conducen? No lo sabremos si no los ponemos en cuestión, si no los miramos con nuestro punto de vista, lo que no puede hacerse sin volver la teoría hacia lo que nos hacen hacer.

Otras, quizá, no sean menos evidentes sino apenas más difíciles de ver de tan presentes. Me refiero al valor que tienen para nosotros la sustancia, indudable origen y fin de todas las cosas; el sentido común, con su invaluable prudencia y su sensatez; la experiencia, fuente de todo saber; la realidad, contra la que no se puede ¿Nos librerá este texto de tanta cosa? Sin duda que no, porque nadie puede, no podemos; la pregunta no es la correcta: la pregunta correcta es si aporta su grano al granero de la historia o al de la prehistoria. Volvamos, entonces, como se dice, “al grano”, que los graneros asustan.

El libro, el proyecto de investigación que lo prohija, se propone estudiar un caso particular de la formación inicial de los profesores de Educación Física, pero con especial atención en la articulación entre la teoría y la práctica en el tronco común del plan de estudios, y con la hipótesis —que tiene mucho fundamento— de que en la educación física, la teoría no consigue articularse en las prácticas profesionales, pese a todos los esfuerzos ¿Es esto efecto de que la matriz de origen de la disciplina —su prehistoria— privilegia la dimensión técnica por sobre la teoría que podría constituir la como disciplina científica, como se pregunta el proyecto?, ¿o de la ausencia de una teoría capaz de dar cuenta de las condiciones de la intervención? La investigación lo dirá.

Dirá algo, sin duda, sobre todo porque se advierte que el objeto del proyecto es el saber (o los saberes) que puede(n) constituir a la disciplina en cuanto tal (y no los que la han determinado, o procuran hacerlo, desde afuera): saber en sus tres dimensiones, saber que implica verdaderamente al sujeto en su imposibilidad de saber —es decir, en su particularidad—, en lugar de normalizarlo según atributos como la edad, el sexo o la condición social. De allí el recurso a la historia como genealogía, historia conducida desde un problema presente: preguntar qué saber constituyó a la educación física es preguntar qué saber nos constituye. Pero solo para saber que hubiera podido ser otro y que, por ende, aún puede ser otro.

En ese sentido, la referencia a una teoría del cuerpo que implica la acción y el sujeto para analizar “la enseñanza como matriz de análisis de la formación del profesorado”, es esperanzadora, y por dos razones. Porque es ilusorio, por un lado, dejar atrás la prehistoria de nuestra disciplina sin cuestionar severamente los conceptos que la fundamentaron —como cuerpo (extenso, orgánico, biológico, natural), movimiento, sujeto (en cuanto individuo), pedagogía, etc.— y, por el otro lado, porque es imposible avanzar sin poner la teoría por delante, sin aceptar que es preciso pensar para hacer, saber para hacer, en lugar del manido saber-hacer.

Es esperanzador leer, en el artículo que refiere al proyecto que da origen al libro, que es preciso renunciar a la condición técnica de la educación física, que sobredimensiona los problemas ligados a la intervención, para ocuparse de los saberes que le otorgan su identidad; que es necesario dejar de preocuparse (didácticamente) por cómo enseñar, para ocuparse (epistémicamente) de los saberes que hay que enseñar. Porque el problema del saber se hace urgente —por postergado— en el campo de la educación y no solo en el de la educación del cuerpo, en el que, por cierto, ha sido incluso negado por teóricos de la talla de Gruppe (1976).

Empeñada desde el origen en resolver los problemas técnicos de la intervención “pedagógica”, como se la llama, y aferrada a un cuerpo (un organismo, una organización de órganos y funciones) (Jacob, 1977), al que no se puede sino desarrollar y adiestrar, la educación física no ha conseguido articular una pregunta por el saber que su práctica pone en juego ni una respuesta a la relación —siempre inconsistente, cuando no contrapuesta— con la teoría que debería orientarla. Y es que no hay una teoría, ni se la busca, suponiendo que basta con un *collage* de conceptos extraídos de disciplinas y/o autores y autoras a quienes se les reconoce o supone prestigio.

Por eso es también esperanzador que alguien, una pequeña voz entre las voces, aunque sea, nos recuerde que una teoría no es apenas

un conjunto de conceptos, que estos deben articularse y —agrego— no solo entender de algo sino procurar demostrarlo: cuestión que, en el estado actual del campo disciplinario, atestado de pequeñas descripciones, pequeñas experiencias, pequeñas explicaciones, no parece importarle a nadie. Quizá, si prestamos atención a esas palabras, consigamos superar la confusión, la fragmentación, de un espacio teórico que aún, como en 2003, apiña un exceso de pequeñas teorías, análisis e interpretaciones, sin consecuencias prácticas. En ese marco, una exhortación a acudir a la epistemología es esperanzadora.

Porque, en definitiva, es la teoría la que decide la suerte de una práctica. Puede preferirse, claro, rechazar la *episteme* —se ha hecho y se hace—, pero ¿cuáles son las opciones si se dejan de lado la mera opinión, la ideología y el sentido común? Se proponen y se consuman teorías pedagógicas, sistematizaciones didácticas, estudios antropológicos, históricos, sociales, se eligen escuelas filosóficas, *weltanschauungen* (cosmovisiones, pero también ideologías). Sin embargo, no son opciones lógicas: todas omiten la cuestión del objeto. Y el objeto retorna, entonces, intocado, como un síntoma que se niega a remitir: las prácticas no cambian, persisten, se repiten. Porque la teoría no las toca, no vuelve la ciencia sobre la técnica que las realiza.

Se cita, en alguna parte, este lamento: “partimos del diagnóstico de que la Educación Física brasileña ha tenido una enorme dificultad para materializar sus avances epistemológicos y teóricos en el campo de las intervenciones pedagógicas” (De Almeida Faría et al., 2010, p. 12). Quizás el problema sea, en Brasil como aquí, que tales avances no han sido propiamente epistémicos. Teoría no es igual a *episteme* y *episteme* no es pensamiento de época, sino ciencia, pensamiento teórico opuesto a la opinión, la técnica y el mito, pero también, desde el siglo XVII, a las cosmovisiones. Y, en el mismo lugar, denuncia que el problema del saber es poco abordado en los proyectos de investigación, pero, otra vez: ¿cómo se puede abordar un saber si no se sabe saber de qué sería?

La preocupación no es, de todos modos, la epistemología sino la enseñanza. Pero la enseñanza en la formación profesional, y de ahí un doble anudamiento: ¿qué saber se transmite a los estudiantes para que, cuando sean profesionales, transmitan qué saber? ¿Un conjunto de conocimientos más o menos específicos o generales, definidos como verdaderos y coherentes, más o menos articulados según un plan de estudios? ¿O, propiamente, un saber en cuanto “conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria” (p. 20)? Léase *en el campo de la educación física*, que incluso debería extenderse.

Mal que le pese al empirismo que domina a la educación física más que nunca antes, ningún hecho es si no es dicho, ninguna positividad es de otra índole que discursiva, porque un hecho es tal en el seno del discurso que lo produce, es un efecto de ese discurso: como la extensión del cuerpo, su biología y su “naturaleza”. Y si hacemos la educación física que hacemos es —lo hemos dicho— por efecto del discurso, todavía latente, con que los fisiólogos y pedagogos del siglo XIX respondieron a la demanda de los estados de controlar la salud de las poblaciones y que tan vivamente apuró el régimen de sus pulsaciones, con nuestra aquiescencia, durante el aislamiento.

Es la ausencia de crítica más que la de una tradición reflexiva (como pensaba en 1999), la que impide ver que al “hacer” de la educación física le corresponde necesariamente un “saber”. Quizá, por el contrario, sea justamente esa ansia por “reflejar” en la teoría un objeto preexistente (como pensaba un poco más acá), puesta en el lugar de la paciencia necesaria para construir uno paso a paso mediante la investigación rigurosa de los discursos que hicieron, a lo largo de un siglo y medio, que la educación física hiciera ciertas cosas y no otras, pensara un cuerpo y no otro, una motricidad y no otra, un sujeto y no otro, una enseñanza y no otra, como propuse en el mismo “más acá” y

sigo proponiendo con ese sintagma —educación corporal— que tanto cuesta vaciar, es decir, llenar de sentido.

Por eso es tan pertinente rechazar, como aquí se hace, la idea de un progreso natural de la ciencia, del saber y del hombre, para indagar los procesos que transitan los saberes y los modos en que llegan a ser contenidos de una enseñanza, es decir, dejan de ser verdaderos; porque, como decía Max Jacob, lo verdadero es siempre nuevo, y para que algo sea verdadero es preciso que sea nuevo. Por eso es tanto más pertinente aún, como también se hace aquí, exhortar a que la enseñanza de la educación física se enmarque en un programa de investigación científica; porque es preciso renovar la verdad, porque la verdad se vuelve menos verdadera cuando la repite el discurso común.

No habría que confundir programa de investigación científica con investigación científica ni investigación científica con investigación a secas, porque investigaciones, como dije en otra parte, hay muchas y distintas. Aquí se observa, con agudeza, que hay un conjunto de temas y problemas que (sobreescribo, quizás) otorgan al campo un capital específico, pero que no logran delimitar un programa de investigación científica. Un programa de investigación científica demarca un campo científico, en la medida en que define un objeto de investigación científica.¹ Un campo científico no se conforma con un cúmulo de *papers*, disertaciones, incluso libros y tratados: lo hace funcionar un programa de investigación científica.

Una ciencia es, propiamente, un programa de investigación científica en cuyo interior trabajan y compiten varios programas de investigación científica. Un campo científico conserva su unidad mientras se preserva del monismo teórico —que siempre es mejor que el

¹ No debe confundirse, aunque lo hagan los organismos oficiales que rigen la política científica en el país, programa de investigación científica con proyecto de investigación científica. un programa de investigación científica puede albergar muchos proyectos en su seno.

pluralismo— merced a la pugna entre programas y no, como defiende Kuhn, a la sucesión de períodos de ciencia normal separados por crisis paradigmáticas. Lo que él llama “ciencia normal” no es más que un programa de investigación científica que ha obtenido el monopolio de un campo; pero pocas veces, felizmente, y por poco tiempo, algunos programas de investigación científica han conseguido una hegemonía semejante en algún campo. Hablo, claro, de epistemología y de historia de las ciencias.

Se advierte entonces la señalada pertinencia del llamado y la importancia que habría que asignarle en la agenda de la disciplina. Porque si es cierto, como se indica, que el problema de la relación de la educación del cuerpo con la ciencia nos preocupa y ocupa a algunos que sentimos la necesidad de decir de nuestra práctica algo más preciso que vaguedades bien articuladas o viejos preceptos pedagógicos o didácticos no menos vagos, no es menos cierto, como también se avisa, que unas pocas agujas en tan enorme pajar no alcanzan para contagiar el interés por la precisión que se requiere, porque la ciencia lo requiere; porque no hay continuidad —como ya sabía Bachelard (1975) y aunque le pese a cierta sociología al uso— entre los procedimientos intelectuales del sentido común y de la razón científica. La razón científica se rectifica a sí misma de manera constante, justamente para hacerse más precisa.

Si en la ciencia contemporánea es urgente sustituir cualquier hipótesis por una mejor —como pide Lakatos (2007) y hacen los científicos—, es igualmente urgente sustituir cualquier teoría por otra mejor; incluso en un programa de investigación que se precie de científico. Esto es, dicho con precisión, lo que reclama eso que se llama actitud científica, o instalar la pregunta constante. La diferencia entre decirlo de un modo y de otro no es menor: la pregunta solicita respuesta, la hipótesis exige demostración. No es lo mismo preguntar ¿por qué será esto? que sostener que esto es así porque... y tratar de demostrarlo.

Y no es igual procurar que el campo funcione con las ideas de otros campos —biológicas, sociológicas, históricas o didácticas sí es igual— que demostrar que el campo funciona con esas ideas.

Ya se ve todo lo que la pregunta por el saber moviliza, o puede movilizar, aunque no se pregunte cómo se produce, acrecienta o verifica, sino apenas cuál es y cómo se transmite en una institución formadora (¿qué enseña la educación física en la formación de profesores?, ¿qué lugar ocupan las teorías que operan?), y aunque se la dirija, con modestia, a los planes de estudios de esa institución. La cuestión está en la pregunta y espero que las/os escritoras/es de este libro (encuentro razones para esperar en distintos lugares de su escritura) no teman sostener su contundencia en lo que queda de la investigación que lleven adelante, ¿qué hipótesis contienen nuestras preguntas?, ¿cómo podríamos demostrarlas?, no importa si en cuatro años: eso incumbe a los informes, no a las investigaciones.

Que no teman, digo, sustituir hipótesis todavía imprecisas por otras más afinadas (ese es el trabajo) que permitan dirigir (porque serán ellas las que lo permitirán y no las buenas intenciones) la investigación hacia el centro —el meollo del problema—. Entonces, quizá no se trate de una relación de número entre “asignaturas” prácticas y teóricas sino de lo que se entiende (en el plan y en su ejecución) por teoría y por práctica, incluso de cómo qué aparecen, en el plan y en su puesta en práctica, la teoría en la teoría y la práctica en la práctica, de cómo se concibe y trata la técnica, a la que apenas se alude en un texto y la que, tal vez, pueda generar hipótesis promisorias.

¿Qué es la teoría?, ¿cuál es su alcance, cuál su sentido? La tradición disciplinaria no solo sobredimensiona los saberes de la práctica —mejor dicho, los saberes prácticos— de los que resta averiguar no únicamente su valor sino si se los puede considerar saberes, por sobre los de la teoría; a la vez, ha desnaturalizado la teoría confundiéndola con instrucciones técnicas, de lo que deriva la idea de “aplicación” de la teoría en la prácti-

ca. Pero también cierta epistemología al uso —por caso, la que practican los organismos oficiales de administración de la ciencia— supone una ciencia “pura” y otra “aplicada”. Como se ve, la cuestión trasciende la cantidad de horas dedicadas a las clases teóricas y a las clases prácticas.

Sigo leyendo y sigo esperanzándome. Encuentro aquí y allá lo que todavía no se sabe. Eso me interesa. Lo que se sabe es siempre falso respecto de lo que sabremos, como la teoría de Newton respecto de la de Einstein. Se acierta al decir que el gesto amavetiano de incluir el profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades, aunque discutió la tradición, no alcanzó para superarla. Es que los gestos empíricos nunca alcanzan. La importancia de Amavet fue teórica justamente porque no nos legó una teoría precisa. Conviene no romantizarlo, como hacemos, sino aprender de su error (no hay, en cambio, nada que aprender en Romero Brest); conviene ver que el “individuo psicofísico diferenciado” no nos lleva demasiado lejos aunque sea una proposición que podemos llamar teórica.

El plan de estudios de una instancia de formación es un lugar de observación como cualquier otro. Y el propósito de elaborar insumos, como se dice, pasibles de servir a posibles reformas futuras, es un propósito plausible. Pero el primero es ese lugar si el objeto ha sido creado —Saussure lo dijo tan bien— (1945) por el punto de vista. Por eso mismo se ha elegido el plan, para “ver” en él el objeto, y no otro lugar. Y el resultado, entonces, estoy esperanzado, excederá al propósito. Más allá de los usos que puedan o no hacerse de él, nos dará un aporte, una pista —no una verdad: la ciencia lo prohíbe— una hipótesis nueva. Debemos desacostumbrarnos a anudar el progreso teórico al resultado técnico. Decir teoría es decir esto, por lo menos desde Galileo.

El gesto saussureano, tremendamente teórico, tremendamente práctico, permite no solo relevar e interpretar cómo los saberes son seleccionados, jerarquizados, secuenciados, en una matriz curricular —por caso, la que se estudia— sino *por qué* se hace de ese modo y

no de otro, buscando, a sabiendas o no, que operen *cuáles* sentidos, en *qué* asignaturas, a través de *qué* contenidos. En la ciencia activa, operativa, es decir, moderna y contemporánea, la teoría y la técnica es una y la misma cosa, y cada disciplina se encarga de velar su caso. ¿Cómo velaríamos esa identidad en el nuestro? Se apela a lo “teórico-práctico”, pero no puede demostrarse que tal cosa exista: no hay que confundirse con Deleuze (1979), él no hablaba de ciencia.

Deposito en esta presentación mi esperanza, no en los resultados, que —¿quién lo sabe?— serán unos u otros para cada lectura. La mía encuentra esperanza. Hay un gesto a la teoría en un campo que la rechaza, o la reza de memoria para que no surta su efecto. Una preocupación por el saber en un campo que lo ignora, o lo confunde con el conocimiento (la representación, la cultura) para que no tenga consecuencias. Abrir es una buena palabra: para el caso, es mucho mejor que cerrar. Aquí se abre, más de lo que se instruye. Aunque se instruya, aunque en algunas partes se permita que algunas teorías se erijan en árbitros “entre la explicación y la no-explicación” y algunas *x* entorpezcan la lectura, se abre.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1975). *La actividad racionalista de la física contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En Crisorio, R. y V. Bracht (Comp.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil, (2003: La Plata)*.
- Deleuze, G. (1979). Los intelectuales y el poder. En F. Michel, *Microfísica del poder*. (pp. 77-86). Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Faria, A., Bracht, B., Silva Machado, V., Aguiar, T., Almeida, C., Almeida, F., Ribeiro, U. (2010). *Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.

- Gillot, P. (2010). *Althusser y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia.
- Koyré, A. (1994). *Pensar en la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lakatos, I. (2007). *Escritos filosóficos. La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Omme, G. (1976). La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física. En D. Romero (Comp.), *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*. (Madrid) (pp. 38-48). Instituto Nacional de Educación Física.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Introducción

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

María Marcela Dalceggio

Este libro es el resultado del trabajo colectivo del equipo de investigación, nucleado en el proyecto “*Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951*”, devenido del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones y Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Cices - IdIHCS/ FaHCE/UNLP - Conicet).

La intención del mismo es identificar los distintos tipos de saberes que conforman la malla curricular del plan de estudios y de las asignaturas del tronco común de la carrera Educación Física, haciendo especial hincapié en la vinculación entre teoría y práctica, a fin de reconocer su presencia e impacto en la formación de profesorado y licenciatura de dicha carrera.

El análisis contempla las articulaciones existentes entre el plan de estudios vigente (año 2000), los documentos elaborados por la comisión de transformación curricular y las perspectivas de los docentes, con el propósito de proponer posibles insumos que puedan ser retomados en futuras reformas de potenciales planes de las carreras de Educación Física. En este marco, este libro presenta los primeros resultados de dos de los cuatro años de trabajo de un proyecto colectivo.

Se trata de relevar e interpretar los modos en los cuales los saberes son seleccionados, jerarquizados y secuenciados dentro de la matriz curricular de la formación en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a fin de vincular los sentidos operados en las asignaturas de Educación Física 1 a 5 y las Teorías de la Educación Física de 1 a 4. Ello, con el objetivo de analizar la presencia y el vínculo entre las categorías teórico-prácticas, en la enseñanza y transmisión de los contenidos específicos. De esta manera, el objeto se construye a partir de estudiar e interpretar los programas de las materias que conforman el tronco común para ambas orientaciones de la carrera, en vinculación con el plan de estudios vigente. Asimismo, el libro muestra resultados devenidos de encuestas y entrevistas realizadas a profesoras y profesores del profesorado en la formación de grado, incluyendo su respectivo análisis interpretativo.

El recorrido de la investigación permitió precisar conceptos claves a partir de los cuales se ha desarrollado el proceso de pesquisa. En esta línea, en primer lugar, se hace referencia a la conceptualización de Archenti quien afirma que “la teoría está formada por conceptos, afirmación que por ser incompleta no es verdadera ni falsa, sino vaga. Sólo cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de un sistema, empieza a aparecer la teoría” (Merton 1949/1964:99 en Archenti, 2007, p. 62). En segundo lugar, se retoma la noción de prácticas. Es sabido que Foucault, en su obra, toma por objeto de estudio el análisis de las prácticas que se “definen por la regularidad y la racionalidad que acompañan los modos de hacer, y que tienen, por otro lado, un carácter reflejo: son objeto de reflexión y análisis” (Castro, 2018, p. 380).

En torno a su contenido, este libro se compone de la presente introducción; seguido a ésta, un prólogo escrito por Ricardo Crisorio -director del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad-; y los capítulos desarrollados en coautoría por el equipo de profesionales que forman parte del proyecto.

Respecto a su estructura, el documento se organiza en tres partes. En el primer apartado se presentan tres capítulos que abordan la Formación Superior en Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE- UNLP). En una segunda parte, se incluyen cuatro capítulos que toman por objeto la Formación Superior en vinculación con perspectivas de género en educación. El tercero, se compone de dos capítulos en los que se plasman las investigaciones resultantes de los procesos de Educación Superior, realizados durante el período de pandemia y en ocasión de ASPO. A continuación, se presenta una síntesis de cada uno de los apartados del libro, con sus respectivos capítulos y las y los autores de los mismos.

Así, dentro del primer apartado, el capítulo 1, *“Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951”*, presenta la investigación colectiva, donde se desarrolla el problema y las preguntas de investigación como así también, los resultados provisorios de estos últimos años. Se indaga en torno a los saberes con los que opera la Formación Superior en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Evidenciándose, en un primer análisis del Plan de estudios 2000 para Profesorado y Licenciatura en Educación Física, una intrínseca vinculación entre la enseñanza, la investigación y la extensión.

Por su parte, en el capítulo 2 denominado *“Formación Docente y Políticas de Capacitación en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires. Orígenes y transformaciones”*, Guillermo Almada analiza las vinculaciones entre el surgimiento de la Educación Física como campo disciplinar, la formación superior y las políticas de capacitación. Este estudio vislumbra las transformaciones de sentido respecto de la profesionalización docente en la Educación Física y las disputas que se han establecido en torno al campo. De esta manera, el autor indaga en los saberes docentes, en el marco de los espacios que vinculan las trayectorias de formación y las de profesionalización.

El capítulo 3, *“Los sentidos de la práctica en el currículum de la formación del Profesorado”*, escrito por Guillermo Almada y Mario Porfiri, recupera las percepciones de sentido que se generan en relación a la práctica contenida en el currículum de la formación de grado de profesores en Educación Física de la UNLP. Estos autores parten de investigar los contenidos y objetivos de los programas de las asignaturas “Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física I y II”. En este marco, se proponen examinar los supuestos que identifican la práctica profesional con la práctica escolar, con la intención de analizar los saberes que operan en este proceso, sus criterios de selección, secuenciación y jerarquización. El estudio de los programas permite, en esta etapa de la investigación, presentar los primeros indicios respecto del análisis que nuclea la formación y la inserción profesional en el campo del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Respecto al segundo apartado, en el capítulo 4, *“Ingreso a las carreras de Educación Física. Un recorrido que analiza el inicio a la formación de grado”*, María Isabel Trybalski Eichholz y Soledad Colella, presentan un estudio analítico acerca de las materias troncales del Plan de Estudios 2000, del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. El objetivo del mismo consiste en indagar y analizar la inclusión de perspectivas de género y sexualidades en la formación de grado. El desarrollo de su investigación se amplía a otros espacios curriculares, a fin de poder examinar los modos en los cuales los saberes prioritarios de este campo de conocimiento impactan en los trayectos de formación.

En el capítulo 5 *“Reflexiones en torno al género y feminismo en el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la UNLP”*, Carla Ferraris y Barbara Visciglia, parten del análisis de los programas de dos Seminarios optativos (“Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física” y “Enseñanza de Fútbol en perspectiva

de géneros”), para retomar las nociones teóricas feministas y cómo ellas irrumpen en la formación docente durante la enseñanza. La propuesta de las autoras es reflejar si los modelos normativos -aceptados socialmente- son reproducidos en el programa del Seminario “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física”.

Siguiendo con el segundo apartado, en el capítulo 6 denominado “*Educación Física en clave de géneros*”, Soledad Colella examina los programas de las materias troncales del Plan de Estudio 2000 para Profesores y Licenciados en Educación Física de la FaHCE. El objetivo de esta indagación es recabar conceptos y discusiones con perspectiva de género que se encuentren vinculados a la formación. Para este análisis teórico, la autora considera los debates introducidos por Judith Butler y Gerard Pommier, referidos a las discusiones vinculadas al cuerpo y a la sexualidad.

Finalizando la segunda parte, en el capítulo 7 “*Legislación en juego. Las cuestiones de género desde las normativas y regulaciones*”, María Isabel Trybalski Eichholz, indaga en las políticas públicas relacionadas al género, en vinculación con las políticas universitarias de género, como lo son la implementación de la Ley Micaela y las normativas específicas aplicadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Al respecto, se remarca que es la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas desde donde se gestionan las propuestas para la FaHCE, atendiendo su impacto en la formación docente en Educación Física en esta casa de estudios.

Continuando con la estructura de contenido, en la tercera parte del libro “*Educación Física. Entre la demanda y la oportunidad tecnológica*”, se plasman los capítulos 8 y 9. En el primero, “*La perspectiva digital en la formación de grado en carreras de Educación Física: pasado, presente y ¿futuro?*”, María Marcela Dalceggio, María Teresa Oltolina, investigan la relación e implicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, con las carreras de grado de Edu-

cación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Este estudio es transversal y longitudinal, tomando como herramientas metodológicas la revisión documental de textos institucionales y el análisis de encuestas, exponiendo la información recabada mediante el proceso de triangulación. En línea con ello, en este escrito se plasman las conclusiones elaboradas a partir de las categorías sociales y analíticas obtenidas.

Dando fin a este apartado, en el capítulo 9, denominado “*Competencias digitales docentes, grupos etarios y metodologías didácticas TIC*”, María Teresa Oltolina y María Marcela Dalceggio, investigan en torno al vínculo entre las competencias digitales de los docentes del nivel superior y las experiencias en el mundo virtual de los profesores. A partir de ello, indagan sobre esa correspondencia y su impacto en las tendencias educativas surgidas en los últimos años -producto de la evolución digital-, en el área de la formación básica de Educación Física. Para finalizar la presente introducción, se remarca que la investigación no ha concluido, sino que se ha cerrado una primera etapa, la cual se plasma en este libro.

Referencias bibliográficas

- Castro, S. (2018). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. *Margen. Temas de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (pp. 370-380).
- Merton, R. (1949). Estructura burocrática y personalidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovvani (Comps.), *Metodología de las Ciencias Sociales (2007)* (pp. 237-246). Buenos Aires: Emecé

Formación docente y formación continua

Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Catalogado como teórico de manera peyorativa en momentos en que "teorizar" en educación física aludía casi exclusivamente a saberes provenientes de otros campos, era, sin embargo, un hombre de acción que reflexionaba; en general, sobre las circunstancias históricas que estaba viviendo, y en particular, sobre cómo entender en ese marco a la educación física.

Diálogos con Alejandro Amavet (Prólogo)

J. Fridman, 2015

Problematizar el concepto de saber con el que opera la formación superior de la educación física en la Universidad Nacional de La Plata es una tarea necesaria. Este capítulo forma parte de los resultados parciales de la investigación "Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP / H951, (2020- 2022)", proyecto radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad Cices - IdIHCS/ FaHCE/UNLP-Conicet.

El análisis del plan de estudios 2000 para el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física muestra una intrínseca vinculación entre la enseñanza, la investigación y la extensión. Esta indagación permite formular una nueva hipótesis de trabajo, que afirma que la sola inserción de la educación física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no logra romper la tradición disciplinaria que pondera la acción sobre la teorización.

“Producción Científica y Formación de Educadores Corporales...” es un proyecto que toma por objeto la formación inicial en educación física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En este contexto, es posible que un estudio actual contenga la hipótesis amavetiana respecto del impacto en las representaciones del campo de la educación física. Es en tal sentido que se ha escogido como disparador el epígrafe precedente. El mismo comprende, al menos, tres razones: recuperar el legado de Alejandro Amavet en torno a la investigación junto a su perspectiva de una educación física enmarcada en las ciencias humanas; reconocer la influencia de Jorge Fridman en el desarrollo y enseñanza de perspectivas teóricas en el campo de la educación física (en adelante, EF), y situar el problema de esta investigación en un terreno de indagación, dado que los “teóricos” (o sus trabajos) no han logrado disputar los saberes hegemónicos del campo profesional de la Educación Física. Algo similar sucede en Brasil cuando los estudiosos de la temática sostienen que “partimos del diagnóstico de que la Educación Física brasileña ha tenido una enorme dificultad para materializar sus avances epistemológicos y teóricos en el campo de las intervenciones pedagógicas” (De Almeida Faria, Bracht y Da Silva Machado, 2010, p. 12). Lo cierto es que, si bien sostenemos que no existen relaciones de aplicación entre las teorías y las prácticas, estas últimas son el objeto de la investigación en el campo de la Educación Física en sus diferentes versiones y perspectivas.

Entre los estudios críticos, la teoría de la educación corporal ha logrado alto impacto dentro de los desarrollos de investigación en la FaHCE- UNLP, y el Centro Interdisciplinario de Cuerpo, Educación y Sociedad (Cices) se ha constituido en uno de los principales laboratorios de pesquisa. Las investigaciones precedentes permiten afirmar que la educación corporal ha logrado desplazarse de los territorios en los que opera la educación física tradicional y de sus métodos hacia un objeto de estudio, más o menos estable, caracterizado por las prácticas corporales. En concreto, se trata de un programa de investigación científica que toma a las prácticas corporales como su objeto de análisis, operando sobre el cuerpo de la acción.

Este trabajo continúa, en parte, con esa investigación. Pero a su vez, se desprende de ella avanzando en un recorrido que propone analizar las prácticas de enseñanza en la formación superior, a partir de diversos registros. Sostiene, al mismo tiempo, que es necesario estudiar las prácticas corporales entendidas como prácticas culturales, en sus variados formatos de actuación, incluida la enseñanza y la transmisión. Posicionados en esta mirada, es preciso realizar al menos dos consideraciones. La primera es que los campos de conocimiento se distinguen en función de los saberes que toman por objeto. La segunda refiere a que la Educación Física, como campo profesional, se inscribe en tres registros: la investigación, la intervención y la gestión. Y que, si bien estas tres áreas son interdependientes y su estudio particular solo se realiza con fines analíticos, el objeto de este proyecto (que toma a la enseñanza como matriz de análisis de la formación del profesorado), debe analizarse en el marco de esta teoría más general.¹

La enseñanza se describe, entonces, en ese proceso de transmisión de saberes que toman también por objeto a resultados de investigaciones y procesos de gestión que difícilmente se registren más allá

¹ Esta investigación toma por objeto la formación inicial en educación física, pero como parte de la construcción del problema también dialoga con el campo profesional.

de su acción. Investigar los saberes que se seleccionan y la manera en que se jerarquizan y secuencian para su enseñanza, permite describir algunas nociones relacionadas con los modos en los que el campo de conocimiento se manifiesta actualmente. “El problema de tematizar la enseñanza puede leerse en la clave de identificar el saber para la enseñanza, en tanto un cambio de currículum supone un cambio de mirada, es decir, tiene que ver específicamente con cómo tratar los contenidos” (Rodríguez y Fernández Vaz, 2016, p. 55).

Puesto que la EF es un área curricular cuya matriz configurativa deviene de la intervención —en términos de tradición—, se suele dimensionar el área de la práctica por sobre la teórica que le otorga la singularidad al campo de conocimiento. Instalar la práctica epistemológica es una tarea necesaria, dado que permite presentar interrogantes frente a las prácticas instauradas. El estudio de la enseñanza de las prácticas corporales ha permitido analizar las teorías que operan en los procesos de intervención y los diversos criterios que se infieren en los saberes que se privilegian. Siguiendo a Archenti (2007) se sostiene que el término *teoría* es muy complejo, dado que definirla solo es posible en el marco de un sistema teórico. Si bien existe consenso respecto a que una teoría reúne un conjunto de conceptos que se relacionan entre sí, la autora afirma que es Merton quien, tal vez, conceptualiza mejor esta idea. En este sentido, indica que suele sostenerse que “la teoría está formada por conceptos, afirmación que por ser incompleta no es verdadera ni falsa, sino vaga. Sólo cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de un sistema, empieza a aparecer la teoría” (Merton 1949/1964, p. 99).

El sistema, entonces, está constituido por un conjunto de conceptos vinculados que se nuclean en formaciones discursivas constituyendo campos de conocimiento que pueden (o no) ser científicos. Así, si la ciencia es teoría de la técnica y la técnica es la aplicación de la práctica, es necesario afrontar la discusión respecto a que la enseñanza de la

teoría de la EF se enmarca indefectiblemente en un programa de investigación científica, reconociendo los obstáculos epistemológicos y operando con prácticas de vigilancia. Pero también es preciso destacar que la enseñanza de las prácticas en la formación docente no escapa de estas lógicas, y se inscribe en los modos en los que el campo de conocimiento se manifiesta de manera hegemónica o contrahegemónica.

En este marco, la EF no puede concebirse como una disciplina aislada, sino como un campo de relaciones sociales y culturales, estructurado por reglas y recursos que pueden ser abordados por múltiples disciplinas: la filosofía, la biología, la psicología, la sociología, la pedagogía, la economía, la antropología cultural son algunos ejemplos de ello. “Con la expresión ‘reglas y recursos’ aludimos a las últimas conceptualizaciones teóricas que intentan conciliar los aspectos más permanentes y generales de lo social con la posibilidad de que los sujetos realicen sus propias interpretaciones” (Rodríguez, 2020, p. 6). Esto permite, en particular a las ciencias sociales, conciliar la visión estructuralista —en la cual la sociedad tiene un poder omnipresente sobre el sujeto— con las posturas individualistas que solo se enfocan en la acción de las personas sin tomar en cuenta las características del campo en el que se mueven.

Como matriz fundante, el campo de la EF tiene una singularidad que la diferencia del resto de los campos de conocimiento que integran el currículo escolar, pues se trata de un área que se caracteriza por el surgimiento de la enseñanza antes que la constitución del campo de conocimiento académico. Una breve genealogía sobre el inicio de la educación física en Argentina permite señalar que su origen conjuga un saber específico sobre el uso del cuerpo con los procesos de enseñanza y transmisión. La EF nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado “reforma de la gimnástica”, generado por médicos y fisiólogos. Estos procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana hacia el *sport* inglés, cuyo

emergente y correlato científico fue el discurso de la fisiología. Es decir, se buscó dejar de considerar al cuerpo humano como máquina, para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. En esta línea, sostenían la necesidad de reformar la gimnástica, cambiar su curso y situar en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”. El motivo de dicha reforma no fue la inclusión de los juegos (deportes) como complemento de la gimnástica, sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, de la fisiología.

La reforma de la gimnástica dio lugar a la educación física moderna (Crisorio, 2015), propuesta por médicos y fisiólogos, que fue asumida por los propios Estados nacionales, los cuales, entre 1880 y 1890, desarrollaron y consolidaron la expresión “educación física” para reemplazar definitivamente al término gimnástica. Es por ello que se considera a la EF un producto moderno, porque no solo nació en medio de la modernidad, sino porque lo hizo de la mano de la ciencia y del Estado.

La EF, inventada y consolidada en el siglo XIX, encarna el espíritu de la época; es decir, intenta un fuerte anclaje en el conocimiento científico. Crece, por lo tanto, dentro y fuera del espacio escolar. En sintonía con las políticas oficiales, Demeny y su grupo tuvieron una gran influencia sobre la EF escolar. Por más de dos décadas, sus trabajos se centraron en resolver problemas ligados a la escuela. Particularmente a partir de 1890, dieron inicio a un riguroso programa en el que se plasmaban definiciones de directrices generales para la enseñanza en las escuelas (Soares, 2002). Las investigaciones en el campo de la biología, sumadas a “la tradición cultural y pedagógica humanística de Francia (...) va a darle un lugar destacado para la Educación Física (...) Cultivar los cuerpos y el espíritu, tal era la voluntad de los revolucionarios de 1789 y 1792” (Soares, 2002, p. 133)².

² Soares cita a pie de página: “Para mayores informaciones consultar Arnaud

Como ha quedado expresado, por su propia condición, la EF se caracteriza por el sobredimensionamiento de los problemas ligados a la intervención, en desmedro de los saberes específicos que le otorgan su identidad. Es decir que la historia de la EF encuentra su correlato en una supervaloración de la didáctica en detrimento del estudio de los saberes específicos que la constituyen. Estas cuestiones, que han sido objeto de investigaciones colectivas, son incluso hoy desafíos al actuar en las prácticas de enseñanza de la formación superior del profesorado de educación física en la UNLP.

Sin embargo, el problema del saber en la educación del cuerpo sigue siendo un tema poco abordado en los programas de investigación. Se sostiene que conocimiento y saber no son sinónimos. Se puede conceptualizar al saber en sus tres dimensiones: como positividad (como representación de conocimiento); como negatividad (referido a la falta) y como lo que se resiste a ser sabido (como imposible absoluto). Aquí se introduce el problema del sujeto, pues este se implica en su imposibilidad de saber y en ello radica su particularidad (Rodríguez, 2016, p. 6). El saber no es la suma de conocimientos, porque de estos se puede decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o inexactos, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Pero ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, dado que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria.

Foucault entiende por “saber” las delimitaciones y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se

(1991), especialmente la introducción y la primera parte”.

definen, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos (AS, 238). El conjunto así formado a partir del sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva es lo que se podría llamar “saber” (Castro, 2010, p. 363).

Sumado a ello, el conocimiento asume tanto la condición de universalidad como una intrínseca e ingenua relación entre verdad y objetividad. La búsqueda de la verdad se circunscribe al descubrimiento de la cosa que, por fuera del sujeto, espera pacientemente ser relevada. Es en este contexto, y frente a una idea de progreso natural de la ciencia, del saber y del hombre, que nos hemos propuesto estudiar los modos de construcción del saber, reflexionando acerca de por cuáles procesos transitan los saberes y de qué modo se convierten en contenidos para la enseñanza.

Vale decir aquí que el contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos, hasta su concreción en el aula. Por eso es relevante diferenciar, ante todo, el contenido a enseñar del contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan como válido para ser presentado a los estudiantes en las escuelas. Por su parte, el contenido de la enseñanza es lo que los docentes transmiten efectivamente a los alumnos. En este sentido, el contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 19). Los contenidos resultan de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas, y por lo tanto, no son consecuencia de ninguna naturaleza humana (Rodríguez, 2016, p. 25).

Este conjunto de temas y problemas le otorgan un capital específico al campo. Pese a ello, en nuestro país no logran delimitar un programa de investigación científica, por ser cuestiones que solo son abordadas por grupos aislados que han instalado las prácticas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Se remarca que al

hablar de “campo” nos referimos a la conceptualización de Bourdieu (2002), quien lo entiende como espacio en el que confluyen distintas miradas, enfoques y métodos. Entonces, ¿cómo se aprehende ese campo? La respuesta es: a través de teorías. Los procesos de producción teórica implican trabajo de investigación, pero también la realización de críticas. De esta manera, se trata de una reflexión epistemológica, entendida como “discurso sobre la ciencia” (Fensterseifer, 1999). “El cambio en las prácticas de la Educación Física requiere de la reflexión epistemológica. (...) Investigar (interpretar) las prácticas corporales hace imprescindible interpretar las interpretaciones construidas a propósito de ellas, las cuales, en definitiva, han construido esas prácticas” (Crisorio, 2015, p.17).

En este proceso, y a partir de grandes teorías como el marxismo, la EF ha teorizado sobre diversas hipótesis —de alcance medio o reducido— que abordan el problema de la educación en Argentina. Sin embargo, se puede afirmar que la investigación en EF precisa desprenderse de esa mirada romántica universalista, para afrontar de manera contundente una reflexión epistemológica sobre temas y problemas presentes en la agenda de investigación, a fin de problematizar las prácticas corporales entendidas como prácticas sociales.

Si bien el mundo social es normativo y el mundo cultural es simbólico, existen diferentes niveles de realidad: lo cultural no puede existir sin todos los anteriores. Ello es aún más complejo si se analizan las relaciones de poder que regulan el campo y, a su vez, las relaciones de este con otros campos. Una revisión necesaria es la que corresponde a la relación del campo de la educación física o de la educación corporal con el campo científico. Pese a que en nuestro país es una temática de agenda y de preocupación de los principales referentes teóricos hace más de dos décadas, lejos está de agotarse su reflexión:

La ausencia de una tradición reflexiva en la educación física, no significa que a su “hacer” no le corresponda un “saber”. No se trata de descubrir un

objeto preexistente, sino de construirlos paso a paso mediante la investigación rigurosa y paciente. (Crisorio, 2015, pp. 17-18).

Así, la investigación permite revisar las teorías que operan en las prácticas, entendiendo que a todo hacer le corresponde un saber. Esto significa incorporar lo que realmente define al trabajo científico: la actitud científica. Es decir, instalar la pregunta constante en lugar de la respuesta consolidada. Los saberes que produce el quehacer científico aportan los caminos teóricos más adecuados, aunque perfectibles, para describir, comprender y explicar la realidad. El conocimiento — más bien, los conocimientos— se manifiestan según perspectivas que condicionan la mirada (nunca neutra ni neutral) que el observador arroja sobre esa realidad. Esto mismo sucede con las prácticas corporales: la forma de comprenderlas, describirlas, analizarlas y formular teorías acerca de ellas, está condicionada por modelos, los cuales, en general, encuentran su génesis fuera del campo. En este nivel de complejidad, investigar la formación inicial del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP implicó decisiones teórico-metodológicas enmarcadas dentro del plan colectivo mencionado, que fue trabajado durante cuatro años.

La pregunta por el saber en la formación se vincula con lo concebido como criterio general de organización de las prácticas de formación inicial y profesionales, esto es: la investigación, la gestión y la intervención. En esta última se inscribe la enseñanza y la transmisión en un sentido amplio, dado que los otros dos ejes, como se ha mencionado, tienen incidencias sobre esta. De este modo, la pregunta por los saberes de la enseñanza es un tema complejo, que puede ser abordado desde múltiples aristas.

Dentro de este contexto, en este libro se plasman los resultados de la indagación documental que involucró normativas, el plan de estudios vigente, programas de asignaturas y a su vez, datos obtenidos de la realización de entrevistas y encuestas a docentes de la FaHCE-

UNLP. La información reunida fue triangulada, y posteriormente se elaboraron categorías provisorias dado que la investigación aún tiene dos años más por delante. Este conjunto de temas y preguntas son abordados en la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP, centrando la preocupación a partir de las preguntas: ¿qué enseña la EF en la formación de profesores?, ¿qué lugar ocupan las teorías que operan? Como bien se ha afirmado, la contradicción entre la teoría y la práctica contiene una contrariedad entre la teoría y la técnica. Consideramos que una investigación de esta índole resulta necesaria a la luz de los interrogantes y discusiones que operan en el campo, y constituye, a su vez, un desafío colectivo que implica poder sistematizar temas y problemas, organizar categorías y priorizar puntos de tensión y discusión.

La intención del proyecto es, entonces, reconocer la presencia de los distintos tipos de saberes que conforman la malla curricular del plan de estudios 2000 para el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) y de las asignaturas del tronco común, haciendo foco en la vinculación entre teoría, técnica y la práctica, con el fin de reconocer su presencia e impacto en la formación de las orientaciones de dicha carrera.

Se trata de distinguir la existencia y el peso epistemológico de los distintos tipos de saberes que conforman la malla curricular. Así, se sostiene que, si bien la formación inicial en educación física de la FaHCE implicó la iniciativa de una crítica a la EF tradicional, lo cierto es que el plan actual sigue teniendo un alto privilegio en el dictado de asignaturas “prácticas” en desmedro de las “teóricas”.

Por otra parte, pese a que el proyecto de Amavet de incluir al profesorado de EF dentro de Humanidades —donde se forma el conjunto de los profesorados— supuso un acontecimiento en términos de discutir la tradición, la realidad es que la historia de la disciplina se impone y no logra superar en las prácticas las dicotomías propias de

su constitución. Si bien esta tesis será desarrollada con más detalle a lo largo de este libro, seguidamente se presentan algunos argumentos provisorios. Asimismo, se realiza una breve genealogía con acontecimientos relevantes que le imprimen cierta transversalidad respecto de la creación en la UNLP y de su constitución como campo de saber.

El Profesorado Universitario de Educación Física de la FaHCE se creó en el año 1953, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación; Alejandro Amavet fue su fundador. En palabras de Jorge Fridman (2015), “Amavet produjo una auténtica ruptura, una real discontinuidad, en la Educación Física. Sin embargo, a pesar de su aporte intelectual, es muy desconocido en el propio campo y más aún su breve, compacta y dispersa producción escrita” (p. 31).

La fuerte influencia de las ciencias biológicas, los desarrollos de la fisiología y las tradiciones imperantes en el campo de la EF implicaron, por ese entonces, su incorporación en la Facultad de Ciencias Médicas, cuestión que dejaba atrás el debate de su inclusión en el ámbito universitario. Sin embargo, Amavet consideraba que la formación en Humanidades “no es una antinomia ni una osadía, como muchos creen. Es comulgar con la propia esencia de las Humanidades, puesto que al afirmar la dignidad del espíritu humano no puede dejarse de afirmar la dignidad de su cuerpo” (Amavet, 1957, p. 35). La apuesta amavetiana fue un proyecto que incluyó la investigación y la publicación de sus libros, donde desarrolló su teoría de una EF renovada. De esta manera, la discusión con la tradición disciplinaria pudo poner en diálogo a esta joven disciplina con otras áreas de conocimiento que formaban parte de la FaHCE.

Su incorporación en la UNLP y más precisamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, permiten a Amavet incursionar en nuevas lecturas sobre concepciones filosóficas, sociales y psicológicas; los modernos abordajes culturales y antropológicos le posibilitan plantear nuevas propuestas basadas en la unidad corporal psicofísica,

generando así un pensamiento original y renovado en la educación física (Parenti, 2015, p. 22).

El aporte de Amavet dio sustento, años después, a las condiciones de posibilidad para que la disciplina forme parte, como cualquier otra área, del sistema de investigación nacional. Al mismo tiempo, permitió que aquellos “profes” puedan hoy también elegir, entre sus prácticas profesionales, la investigación. Sin embargo, y como manifiesta Fridman (2015), poco se ha leído y discutido la obra de Amavet y lejos estamos aún en Humanidades de revisar la tradición disciplinaria que sobredimensiona los saberes de la práctica por sobre los de la teoría. Con solo analizar la cantidad de horas dedicadas a la formación en las “teorías” y a las clases teóricas y el tiempo destinado a las clases “prácticas”, se torna evidente que el hacer sigue operando sobre el pensar. Por ello, estos estudios intentan presentar las mencionadas contradicciones a fin de revisar las matrices estructuradoras del campo que permitan reposicionar los saberes en la formación.

Consideraciones finales

La propuesta pretende exponer el modo en el cual se desarrolló en términos teóricos la investigación “Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP / H951, (2020- 2022)”, e implica la necesidad de describir algunas cuestiones prioritarias respecto a su objeto. Quedó expresado que la investigación centra su interés en el problema del saber con el que trata la enseñanza y su inserción en tradiciones disciplinarias que ponderan los saberes prácticos por sobre los teóricos. La cantidad de horas que destina el currículo a ello es solo una muestra de la tensión existente entre la EF como una carrera creada en Humanidades —en la lógica de una formación ligada a la investigación— y su matriz fundante disciplinaria con excesiva enseñanza de prácticas corporales y pocos espacios para la reflexión sobre

estas. Prácticas que son sociales e históricas y que, por lo tanto, reproducen las desigualdades y refuerzan los estereotipos de cuerpos hegemónicos y los procesos de discriminación de mujeres y diversidades.

Al hacer referencia al tema del saber, el saber sabio y el saber para ser enseñado, es necesario que este sea analizado a la luz de los desarrollos científicos, pero también de los temas que precisan ser abordados. Este libro da cuenta de estas cuestiones, con la expectativa de que se pongan en agenda los modos en los cuales la educación física genera formas de normalización de los cuerpos y de sus prácticas a partir de reducciones históricas ligadas a las condiciones biológicas de la identidad sexual.

Referencias bibliográficas

- Amavet, A. J. (1957). *Apuntes para una Introducción al estudio de la Educación Física*. Edición del autor. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54637/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Archenti, N. (2007). El papel de la teoría en la investigación social. En Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Castro Solano, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología?, *Revista de Psicología*, 6 (11), 113-131.
- Crisorio, R. (2015). La teoría de las prácticas. En Crisorio, R. (Coord.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Edulp. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- De Almeida Faria, B.; Bracht, V., Da Silva Machado, T. (2010). Inovação pedagógica na educação física o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la educación física y el deporte*, 12, (1), 11-28.

- Fensterseifer, P. E. (1999). Conocimiento, epistemología e intervención. En *Conhecimento, epistemologia e intervenção in Goellner, S. Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Traducción: Fernando J. González).
- Fridman, J. (2015). Prólogo. Aproximación a las obras principales de Alejandro J. Amavet. En Ron, O. y Levoratti, A. (Coords.) *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.435/pm.435.pdf>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Parenti, C. (2015). Prólogo. Biografía de Alejandro J. Amavet y estudio esquemático de sus principales producciones. En Ron, O. y Levoratti, A. (Coords.) *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.435/pm.435.pdf>
- Rodríguez, N. (2020). Producción Científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP / H951. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. FaHCE-UNLP. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>
- Rodríguez, N. y Fernández Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención, *Didaskomai*, 7, 44-56. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf
- Soares, C. (2002). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.

Formación Docente y Políticas de Capacitación en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires. Orígenes y transformaciones

Guillermo Almada

Este capítulo parte de la presentación de algunos hechos que marcaron el surgimiento y desarrollo de la disciplina educación física en la Argentina y su correlato en las políticas de capacitación y formación docente. El recorrido se inicia en la construcción del sistema educativo argentino, abarcando las distintas transformaciones que ha atravesado la definición de la tarea docente y las reformas educativas. Cabe señalar que si bien el análisis parte de un contexto nacional, avanza en las políticas y transformaciones de la capacitación docente en la provincia de Buenos Aires

Entre las dimensiones que se abordan se encuentran las resignificaciones que impactan en la valoración del saber de los profesores, la modificación de los formatos de capacitación, el trabajo y la carrera docente. Desde esta perspectiva, cobran relevancia procesos de actualización e innovación escolar, considerando tanto a los viejos como a los nuevos condicionantes que influyen en las políticas de capacitación.

En este análisis se retoman los conceptos de “programa institucional” (Dubet, 2004; 2006), “cultura escolar” (Viñao, 2002) y “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2002). A su vez, se presta particular atención a las disputas y transformaciones sobre el sentido de la profesionali-

zación docente en la educación física, en el marco de la retórica de las reformas (Southwell, 2008; 2009; 2011).

Los sentidos de la tarea docente en la constitución del programa institucional (1870- 1930)

En la construcción del Estado nacional argentino se generó, junto al origen y desarrollo del sistema educativo, la rápida expansión de una red burocrática que implicó la especialización para el desempeño de la tarea docente y la certificación para el monopolio de esa especialidad. La conjunción de estos elementos llevó a que se configurara, en la producción de la fuerza de trabajo docente, un conjunto de prácticas específicas que precisaron qué es ser “un docente”; momento en que la vocación definió al trabajo docente, quedando la profesionalización subordinada al saber técnico subsidiario de esa vocación (Alliaud, 1993).

El proceso de burocratización del Estado junto a la expansión del sistema educativo, fueron moldeando la normativa en torno a la conformación de una profesión que, en sus límites y autonomía, debía ser regulada. Se constituye lo que Dubet (2006) define como “programa institucional”, el cual puede ser definido por tres grandes características:

1. Valores y principios fuera del mundo. Al respecto, el autor señala “la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural ‘fuera del mundo’” (Dubet, 2006, p. 17). Se evidencia el origen eclesiástico de este programa, en la medida en que intentó fabricar cristianos alejados de la cultura profana y hacer de la escuela un santuario apartado de los desórdenes y las pasiones.
2. La vocación. Implica que los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio.
3. La socialización como una subjetivación. El programa institucional descansa en la noción de que el sometimiento a la disciplina escolar engendra autonomía y libertad en los sujetos, alimentando la creencia pedagógica que afirma que la libertad individual nace de la subordinación a la figura de lo universal.

El programa constituido de este modo consolida la autoridad docente basada en valores y principios indiscutibles. Asimismo, la escuela posee la capacidad de externalizar sus problemas considerando que las dificultades provienen del medio ambiente. Por lo tanto, las complejidades —en su funcionamiento— no orientan la crítica hacia ellas mismas, sino hacia la sociedad (Dubet, 2006).

Al mismo tiempo que se consolida el programa institucional moderno en la Argentina, en un contexto marcado por la inmigración y de preocupación por el estado sanitario de la población, se produce la conformación de la educación física como disciplina escolar. Esta va a reunir saberes de tres campos que se articulan, negocian y se enfrentan: el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, constituido por actores de variada procedencia (militares, esgrimistas, deportistas y gimnastas); el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, integrado —aunque no exclusivamente— por médicos higienistas; y el campo pedagógico, conformado por los pedagogos y maestros, el cual delimita y ordena los discursos que pretenden entrar a la escuela desde otros ámbitos (Aisenstein, 2003).

Desde los preceptos homogeneizadores del discurso pedagógico moderno, la educación física va a contribuir al moldeado del cuerpo del hombre argentino y a la “mejora de la raza”. En síntesis, se conforma como una disciplina que apunta a la educación integral: intelectual, moral y física (Aisenstein, 1999).

Aisenstein (1999) señala que es el doctor Romero Brest quien crea el Sistema Argentino de Educación Física a través del cual vierte las principales ideas del modelo “fundacional hegemónico”. Este último legitima a la educación física y se caracteriza por una perspectiva metódica, continua y racional orientada hacia cuatro efectos: 1) higiénico; 2) estético; 3) económico y 4) moral. Fundamenta la necesidad del cambio educativo, para producir cierto cambio social —mejora del pueblo y la raza—, ubicando así a la educación física entre las

disciplinas pedagógicas de la modernidad. Este autor explica también que la condición pedagógica de la clase debe estar garantizada por la disciplina del trabajo, entendida como disciplina razonada acorde a la conformación de un país republicano y no como obediencia de tipo militar. Siguiendo con Romero Brest, su discusión didáctica se sintetiza en el debate entre la educación física racional fundamentada en las ciencias positivas, la anatomía y la fisiología, versus la gimnasia empírica. El anclaje científico que la educación física halla en las ciencias naturales es lo que, en aquel momento, le permite basar su razón de ser en la escuela (Aisenstein, 1999).

De acuerdo a las características del modelo fundacional, las demandas de profesionalización para quienes se ubiquen al frente de las clases de Educación Física no se distancian de las que se le exigen al resto de los docentes. Se asocia entonces al “lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta” (Southwell, 2009, p. 117).

La capacitación en los inicios del sistema educativo argentino

Desde los inicios del sistema educativo argentino (fines del siglo XIX), la capacitación es una dinámica incorporada tanto al trabajo como a la carrera docente. Como señala Birgin (1999), históricamente, entre las iniciativas que conformaron la oferta de capacitación se encontraban: las conferencias pedagógicas referidas a cuestiones prácticas y doctrinales, la concurrencia a Institutos Superiores de Pedagogía, los debates en revistas pedagógicas (Pineau, 2012). Asimismo, los inspectores eran otra vía de capacitación, pues legitimaban su cargo con la difusión de un saber experto (Dussel, 1995). También se sumaban a ellos los grupos de docentes que autogestionaban espacios de actualización, motivados por sus propios intereses para abordar problemáticas específicas.

En este marco, el Estado se afianzó como responsable de impulsar y regular la política pública sobre la capacitación; momento en el que surgen y se consolidan aspectos del programa institucional que, junto a los sentidos de cultura y gramática de la escolaridad, sirven para pensar los cambios y regularidades frente a las reformas. En el marco del programa institucional, la necesidad de un saber técnico en la formación docente y en la capacitación, fue moldeando una gramática de la escolaridad, vinculando la capacitación con la obtención de “recetas” de enseñanza provenientes del saber experto. Al mismo tiempo, se puede pensar que la cultura escolar posibilitó la reinterpretación de los contenidos de la capacitación por parte de los docentes, como a su vez, la búsqueda de contenidos a través de acciones autogestionadas de capacitación acordes a sus propios intereses.

La regulación del trabajo y la formación docente continua

A fines de la década de 1950, se produce una conjunción en torno a la regulación de distintos aspectos: la formación docente, la certificación de títulos, el ascenso en la carrera y la capacitación. Las características y ventajas del programa institucional se consolidan con una mayor presencia del Estado que queda plasmada con la sanción del Estatuto del Docente. Entretanto, la heterogeneidad de opciones de capacitación presentes en los orígenes del sistema educativo argentino sufre una fuerte transformación con el desarrollo y la consolidación de esta normativa específica respecto a la carrera docente. Así, el Estatuto del personal docente de la Nación, sancionado en 1958, les dio a estos un tratamiento específico, diferenciándolos del resto de los trabajadores. En particular, reglamentó la carrera docente con el establecimiento de normas referentes al ingreso, la estabilidad, el ascenso y los destinos de los educadores.

Específicamente, el Estatuto Docente regula las relaciones laborales entre los docentes y el sistema educativo estatal. Constituye la normativa de mayor influencia en la configuración de la capacitación

docente (Serra, 2004). En este sentido es que “fijó la necesidad de contar con cursos de perfeccionamiento y se definieron criterios de remuneración salarial” (Schueler y Southwell, 2011). El hecho de que la certificación de la capacitación posea un valor en cuanto a las posibilidades pautadas en la normativa para la carrera docente, promovió y consolidó la lógica del puntaje en la valorización de la capacitación; un aspecto que, hasta hoy, es de gran significación en la gramática de la escolaridad.

Cabe señalar que, en el marco del programa institucional, el Estatuto constituye un elemento importante en la regulación de la actividad docente. Da cuenta de una fuerte presencia del Estado en la reglamentación de la tarea; es el resultado de luchas de los sectores docentes motivados por consolidar un grado de legalidad, y refleja, al mismo tiempo, las tensiones entre el control del Estado y la autonomía docente. Al respecto, Southwell (2011) señala que “los dirigentes sindicales entendieron la sanción del Estatuto como un avance en materia de organización gremial para la defensa de los derechos” (p. 171). De este modo, frente a la posición de un sector de los docentes que definía su identidad ligada a la idea del apostolado guiado por la vocación, otro sector asociaba al Estatuto con la apropiación de competencias técnicas para un desempeño laboral preciso. En esta línea, los intentos por desarrollar una identidad ligada al maestro trabajador sindicalizado, empezaron a forjar una “conciencia profesional” más cercana a la del “profesional trabajador” que a la del “profesional liberal” (p. 172).

El Estatuto sufrió diversas modificaciones a través del tiempo, pero en lo que se refiere a la consolidación de la lógica del puntaje, aún permanece sin cambios. En la actualidad, se continúa promoviendo la búsqueda de puntaje a través de la capacitación, conformando, de esta manera, un rasgo permanente en la mirada docente sobre la elección de la oferta de formación y perfeccionamiento.

El surgimiento de los expertos y la división del trabajo pedagógico

En la década de 1950 irrumpen en la Argentina las corrientes educativas de corte desarrollista y tecnocrático. Desde esta perspectiva, se interpreta que la función del sistema escolar es atender a los requerimientos del desarrollo económico, suponiendo que la elevación del nivel educativo de la población contribuirá con dicho objetivo. Los conceptos como eficacia, eficiencia, tecnificación, modernización, evaluación adquieren una relevancia particular en la retórica de las reformas impulsadas por los organismos internacionales, en especial por la Comisión Económica para América Latina (Cepal) creada en 1948. En este contexto, se produce una serie de cambios que van a impactar en la formación docente y la capacitación. En primer lugar, se originan transformaciones en la conformación de los campos del saber y consecuentemente, se genera la institucionalización de los mismos, como lo demuestra el surgimiento de instituciones de profesorado de nivel universitario. Ligado a esto, aparece la figura del experto que implica la división del trabajo pedagógico entre quien planifica y quien ejecuta. A diferencia de la etapa anterior, en la cual los propios docentes se dedicaban a motorizar las capacitaciones, son los expertos quienes se ponen al frente de la prescripción del saber.

El docente pasa a ser considerado como un “práctico idóneo que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento educativo, diseñadores exteriores del currículum, confeccionadores de material didáctico, reguladores y evaluadores externos” (Southwell, 1997, pp. 133-134). En este contexto, se coloca la autoridad del saber en los expertos, devaluando el saber de los propios docentes.

Es así que el inicio de la formación universitaria del Profesorado de Educación Física en Argentina en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en 1953 (Villa, 2011), coincide con una fuerte presencia del saber experto en las políticas de capacitación.

Las desregulaciones del programa institucional en la reforma de la década de 1990: efectos y consecuencias

La década de 1990 en la Argentina coincide con lo que Dubet (2004) ha definido como la “declinación del programa institucional”, señalando un sentimiento de crisis por parte de los docentes en el que,

la legitimidad de la escuela y de su cultura se ha derrumbado porque la escuela perdió su carácter sagrado para convertirse en un servicio cuya utilidad se dispute en detalle y se mide progresivamente mediante estudios y encuestas nacionales e internacionales (p. 25).

El derrumbe de la legitimidad se debe tanto al aumento de la distancia entre la cultura de masas respecto de la cultura y gramática escolar, como a la introducción de la política y el discurso económico neoliberal; situación que condujo al quiebre de la idea de igualdad, presente en la matriz homogeneizadora que caracteriza a la constitución del sistema educativo. Así, las características que definen en su origen al programa institucional (valores y principios fuera del mundo, la vocación, la escuela como santuario y la socialización como subjetivación), son fuertemente trastocadas por los cambios culturales y económicos.

Respecto a los cambios culturales, Dubet (2004) hace referencia a aquellos que cuestionan la legitimidad de la autoridad escolar, y advierte la creciente distancia entre la cultura de masas —basada en la rapidez y la satisfacción inmediata— y la cultura escolar, que demanda esfuerzo y postergación de resultados, y beneficios culturales y sociales. En nuestro país, estos cambios culturales estuvieron acompañados por variaciones en la política económica, dirigidas por las pautas de los organismos multilaterales de crédito. Sobre ello, Bonal (2002) indica que los 90 fueron la expresión de los patrones del neoliberalismo para América Latina. Asimismo, señala cómo estos organismos solo otorgaban préstamos a los Estados que se comprometían a estabilizar sus economías y a llevar a cabo un plan de reformas estructurales.

Para obtener el crédito, los países que lo solicitaban debían ajustarse a sus lineamientos, y someterse al efecto perverso de las recetas de los prestamistas, las cuales “nos pondrían en el camino del desarrollo” (2002, p.12), pero que, por el contrario, solo condujeron al aumento de la deuda externa y a recortes en los gastos sociales. Estas políticas de reforma estructural tuvieron consecuencias directas e indirectas sobre las políticas educativas, que se expresan en una fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009) y en la resultante hiperresponsabilización de la escuela y la actividad docente (Martinis, 2015). Ello porque mientras el Estado reducía gastos en otras políticas sociales, trasladaba de manera concomitante esa responsabilidad al sistema educativo, y por consiguiente, a la actividad docente. Así, al tiempo que se aumentaba la carga sobre la tarea docente, se impulsaba un discurso económico desde la política educativa que promovía la evaluación de la institución. Estos aspectos expresan una presión sobre el profesorado, con un continuo maltrato desde las políticas impulsadas por el Banco Mundial sobre el sector docente, que incluyeron la reducción salarial, el deterioro de las condiciones laborales y el aumento de los sistemas de supervisión (Bonaf, 2002).

En relación con el significado que reviste la profesionalización, se expresan dos posiciones cruzadas. Una implica a los lineamientos de los organismos internacionales ligados a la “excelencia” a través de la formación permanente y a la evaluación para la mejora de la calidad, mientras que la otra posición resulta de los gremios docentes, ligada a la “dignificación” de su trabajo (Southwell, 2008). Tanto los cambios culturales como el discurso y la política económica de la década de 1990 alimentaron una mirada nostálgica por parte de los docentes respecto a las bases del programa institucional.

La estructura de la política de capacitación en la década de 1990, su conformación, cambios y continuidades

La reforma de la década de 1990 llevó a la descentralización educativa y la consecuente redistribución de las responsabilidades edu-

cativas entre el nivel nacional y subnacional del Estado (las provincias). La institucionalización de la formación constante se constituyó a partir de la Red Federal de Formación Docente Continua (en adelante RFFDC), lo que implicó una diferenciación entre la responsabilidad política y la oferta de las acciones de capacitación docente.

Es decir que se estableció una diferenciación entre responsables y oferentes, en la cual el Estado cumpliría este último rol, pero encargándose, además, de regular la oferta. Como ente regulador debía acreditar a las instituciones oferentes. De este modo, cada provincia debía reconocer los cursos de formación continua a través de un sistema de puntaje asociado a la carrera docente y atinente al acceso a los cargos y a la promoción escalafonaria. De esta manera, el modelo de formación continua quedaba estructuralmente configurado por regulaciones a la oferta, pero con flexibilidad a la demanda por sus contenidos, ya que permitía a los docentes elegir las opciones de capacitación de acuerdo con la metodología y la temática de abordaje (Finocchio y Legarralde, 2006).

La lógica de la acreditación vs. la lógica del puntaje

En esta política de capacitación, el peso de la acreditación de la institución oferente regulada por parte del Estado podría haber reordenado la oferta sobre la base del prestigio de la esta última. De ese modo, se podría haber desplazado (o comenzado a desplazar) la lógica del puntaje consolidada en la cultura docente a partir del establecimiento del Estatuto de 1958. Sin embargo, el hecho de que la certificación de la capacitación posea un valor respecto de las posibilidades pautadas en la normativa para la carrera docente, promovió el desarrollo de una industria de la capacitación privada en la que el Estado, al parecer, delegó gran parte de sus funciones y el costo de la tarea (Serra, 2004). La oferta de capacitación estuvo moldeada, entre otras cosas, por la normativa referida al valor de la acreditación en el marco de la carrera docente y por los cambios relacionados con la po-

lítica educativa (implementación e impacto de las reformas). En este sentido, el discurso que acompañó a la oferta de capacitación en la década de 1990 encontró una fuerte resistencia desde algunos espacios, como los sindicatos que defendían el valor del saber docente en medio del continuo descrédito. El término “profesionalización” se puso en el centro de la controversia.

Los aspectos vinculados a la cultura escolar que permiten a los docentes “sobrevivir a las reformas” se hicieron presentes para defender su lugar de trabajo y su autonomía. Al mismo tiempo, las cuestiones relacionadas con la valoración de la capacitación asociadas al puntaje parecen haber estado muy consolidadas en la gramática, al punto de no permitir que la acreditación del oferente pese sobre el puntaje en la elección. Se puede vislumbrar que la intención de la reforma, en lo referente a la política de capacitación, pretendía orientar la elección valorando el peso de la acreditación del oferente. Sin embargo, esto no logró imponerse en el corto plazo frente a la lógica del puntaje en la valoración de la oferta arraigada en la gramática. En cuanto a ello, Tyack y Cuban (2002) señalan que “una razón por la que es difícil cambiar la gramática es que las reformas en el aula, una mini escuela o una escuela, o un distrito ocurren dentro de un sistema que en gran parte es interdependiente” (p. 210). Es decir que para que este tipo de reforma tuviese efecto, no bastaba solo con cambiar la estructura, sino que este cambio debía ser acompañado por una ampliación de la oferta, a través de instituciones valoradas por el peso de su acreditación, y al mismo tiempo, con una regulación que las sobrevalúe por sobre el resto de la oferta.

A partir de la década de 1990, la morfología de la oferta de capacitación también fue modificada con la expansión del mercado de la educación superior. La creación de las carreras de posgrado sumó una variante a las posibles expectativas de formación continua de los docentes, permitiendo elegir entre el formato “curso” tradicional o una

carrera. Aunque hay que advertir que estos corresponden a circuitos educativos distintos y que, por lo tanto, atienden a intereses y trayectorias socioeducativas y estrategias de formación diferentes.

De la vocación a la profesión. La reinterpretación del concepto de vocación

Otro aspecto importante a considerar es el pasaje de la vocación a la profesión (Dubet, 2006). En este sentido, en la conformación y transformación de este trabajo profesional específico y organizado se sitúa el análisis de la vocación/profesión como un elemento clave para comprender los cambios en la identidad laboral docente. Tal indagación es de utilidad para intentar comprender los intereses de los docentes respecto a la oferta y la dinámica de capacitación. Este desplazamiento de la vocación hacia el profesionalismo implica cambios en la definición del trabajo docente, en los que la gramática que sustenta la vocación es reinterpretada en la interacción con la cultura escolar redefinida por dichas transformaciones.

Así, el corrimiento del peso planteado en el par conceptual vocación/profesión refleja en el trabajo docente, procesos de readaptación, de interpretación, de búsqueda de intereses personales o gremiales. Ello frente a los mandatos de las reformas y las innovaciones educativas impulsadas desde la política pública, como también frente a los cambios sociales que inciden en el trabajo de enseñar. Cabe advertir que las capacitaciones que gestionó la provincia de Buenos Aires en los años 90 se centraron en la actualización curricular de las reformas y en la escucha del saber experto, más que en la valoración de los saberes docentes y la interpretación de las prácticas laborales situadas de los profesores.

El “Congreso de Educación Física” como una particularidad en la oferta de capacitación platense

Desde 1993, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a través del Profesorado

Universitario de Educación Física (PUEF), organiza el “Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias”. El evento, que se realiza cada dos años, tuvo su más reciente expresión en el mes de septiembre del año 2021. Este Congreso cobra importancia en el marco del campo de la formación docente en Educación Física porque socializa los sentidos de la disciplina, tanto en la formación como en la investigación y en la extensión. Asimismo, intercambia conocimientos con otras instituciones y referentes locales y extranjeros. Resulta significativo subrayar que, hasta el año 2013, contaba con el aval provincial para que los docentes del distrito pudiesen asistir, lo que indica dos aspectos a destacar: 1) la fuerza simbólica y la legitimidad de la institución que organiza, asociado al poder de convocatoria; 2) su vinculación con los egresados que trabajan en las escuelas.

Con relación al segundo punto, el Congreso establecía una clara vinculación entre quienes trabajan en las escuelas a través de una fuerte estrategia de difusión, y al mismo tiempo preveía el no cómputo de inasistencias para los puestos en el sistema educativo, por lo cual se presentaba como una capacitación en servicio. A su vez, pese a no otorgar puntaje, se ha constituido como una opción elegida por muchos de los docentes de distintos distritos de la provincia de Buenos Aires.

Los puntos antedichos vuelven particular al Congreso, dado que su convocatoria conjuga la justificación de las inasistencias para quienes trabajan en el sistema educativo provincial; se configura así como el espacio de formación principal dentro del campo de la educación física en La Plata. De esta manera, rompe con la diferenciación en los circuitos educativos, lo que constituía una marca del PUEF respecto al resto de los profesados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata.

A partir de este encuadre, el Congreso presenta continuidades y reconfiguraciones a lo largo de su historia desde 1993 hasta 2021.

En cuanto a las continuidades, se incluyen la presentación, reflexión y análisis de las problemáticas diversas vinculadas a tres campos de estudio: el académico, el escolar y el profesional. Las temáticas recurrentes en las mesas de trabajo abordan la relación entre educación física y los discursos y las prácticas corporales; la teoría y la investigación; la educación e inclusión social; la escuela, la prevención y promoción de la salud; el deporte; la gestión y la formación profesional; la organización de torneos, eventos y competencias.

Es un evento que continúa en su sentido con una clara intención de romper las fronteras entre los “prácticos” y los “teóricos”, propiciando un espacio de encuentro y participación, con una dinámica de intervención que incita a compartir el saber a partir de diferentes formatos. Entre las formas de participación se incluyeron la posibilidad de presentar trabajos a través de ponencias y *posters* y de escuchar a los distintos invitados del exterior, nacionales y de la UNLP. Asimismo, a partir de los años 2007 y 2009 se sumó la posibilidad de participar en “cursos de actualización y perfeccionamiento”, a los cuales los docentes podían inscribirse de forma opcional. Estos últimos estuvieron destinados a abordar temáticas vinculadas a la enseñanza del “deporte escolar” en los diferentes niveles, motivo por el cual convocó a muchos de los docentes que se desempeñaban en el sistema educativo, ya que la temática se relaciona directamente con las problemáticas de trabajo en las escuelas. Así, el formato “curso” que constituye la opción con mayor presencia en el campo profesional de los profesores que trabajan en las escuelas, se incorporó a las opciones de participación características del campo académico (*posters*, ponencias y paneles). Además, este Congreso promueve otras formas de participación, como las clases abiertas, las muestras corporales, los eventos corporales y los registros multimedia que habilitan otros modos de encuentro e intercambio. Estos implican una relación más horizontal, corporal y casual con el saber, entre los que, a modo de ejemplo, se ofrece a

los asistentes la posibilidad de participar en propuestas como correr caminatas, realizar deportes no convencionales, entre otras.

Cabe destacar que hasta el 2013, la diversidad en las modalidades de participación propició la interacción entre profesores que se desempeñan en el sistema educativo, con quienes lo hacen en la universidad y también en otras variantes del campo profesional, ya sea en relación con el deporte de alta competencia, la prevención de la salud, etc. Esto habilitaba un modo particular de circulación del saber, distanciado de la división que se impone en los circuitos especializados de capacitación en los que se inscriben saberes y prácticas específicas alrededor de una temática. En síntesis, la riqueza del evento radica en el alto poder de convocatoria con el abordaje de múltiples temáticas, desde una dinámica que da lugar al encuentro de profesores con distintas trayectorias de trabajo y formación, y diluye la distinción entre los “teóricos” y los “prácticos”.

La Ley de Educación Nacional y los cambios en la capacitación

La Ley de Educación Nacional N.º 26 206 (2006) marca un cambio en el terreno de la formación docente continua respecto de la Ley Federal de Educación de 1993. En esta última, el derecho a la capacitación se vinculaba directamente a “la adaptación a los cambios curriculares”, mientras que la nueva ley se refiere a una capacitación integral, incluyendo cuestiones que sobrepasan lo curricular (Diker y Serra, 2008) y que concuerdan con una perspectiva más situada, desde donde es posible considerar las demandas y los intereses de los docentes y las particularidades de sus ámbitos laborales.

En este sentido, se puede advertir que la presencia de la división entre los modelos pensados desde la oferta respecto a los surgidos desde la demanda (Finocchio y Legarralde, 2006) fue dejando lugar a modelos que combinan ambas posiciones, porque si bien los contenidos pueden estar originados desde la oferta, pueden al mismo tiempo

atender al carácter situado de las demandas. Ello implicó un cambio hacia nuevos modos en la forma de definir los contenidos y los dispositivos de la formación continua, a partir de la construcción de problemas y la identificación y priorización de las necesidades de docentes y escuelas. Vale remarcar que esto no involucra modificación alguna en el valor que el puntaje tiene para los docentes, pero sí relativiza la consideración sobre el mismo, ya que supone la presencia de otros intereses vinculados a la profesión que adquieren relevancia para la formación profesional.

Otro aspecto importante de la nueva ley es la mención a la gratuidad como constitutiva del derecho a capacitarse. De esta manera, la Ley de Educación Nacional marca una continuidad en referencia a lo que plantea la Ley Federal de Educación, pero, a su vez, suma un importante cambio en el nivel provincial, relacionando el valor de puntaje con el oferente. En esta línea, la Dirección General de Cultura y Educación establece —a través de la Resolución N.º 4730— que a partir del año 2008, las acciones de capacitación generadas por el nivel central duplican el valor de puntaje de una oferta similar producida por otro oferente.

Esto supuso la adecuación a los cambios en las políticas masivas de perfeccionamiento, que estaban asociadas casi exclusivamente a las reformas curriculares y estructurales que otorgaban escasa autonomía a la formación docente continua (Vezub, 2010). Se puede afirmar entonces que el nuevo paradigma aporta una perspectiva más integral del docente y del proceso de su formación, vinculada a una noción de carrera docente desplegada a lo largo de la vida profesional (Diker y Serra, 2008). Esta visión amplía la perspectiva de la relación con el saber (Charlot, 2000) que los docentes desarrollan en las distintas etapas de su formación, considerando, al mismo tiempo, las variaciones en los intereses que se advierten en el ciclo vital de los profesores, lo que implica la construcción de un saber docente que integra distintos tipos de saberes (Tardif, 2004).

Formatos circuitos y destinatarios

Las propuestas de formación docente se asientan en circuitos socioformativos, definidos por determinados perfiles y trayectorias de los docentes. En función de los cambios, en principio, es posible hablar en dos sentidos: a) haciendo referencia a la elección de oferta de formación continua desde la diferencia entre lo académico y lo práctico; b) remitiendo a cómo se adecua la oferta de formación continua a partir de los cambios que el Estado provincial impuso para el 2018.

Sobre la diferencia entre lo académico y lo práctico, vale aclarar que son ofertas que poseen configuraciones diferentes respecto de la adecuación a los destinatarios. El formato de trabajo sobre la práctica y las propuestas didácticas de enseñanza en las escuelas se adecua fuertemente a las características y necesidades de los docentes que trabajan en dichas instituciones. Por su parte, el formato académico, si bien concentra las horas, hace una adecuación débil porque son los docentes que eligen estas opciones quienes deben adaptarse a las singularidades de este (que es el que poseen las ofertas de posgrado).

Más allá de que la Universidad tenga un vínculo estrecho con quienes trabajan en las escuelas a través de los seminarios, congresos, simposios y de las actividades de extensión, la división entre el campo académico y el campo profesional marca una tensión. De hecho, es posible pensar que las maestrías conservan características excluyentes que restringen su oferta, adecuadas a determinados perfiles y trayectorias académicas. De este modo, el campo de la formación docente de los profesionales se constituye dentro de dos lógicas diferenciadas. Por un lado, una lógica académica ofrecida por la Universidad, y por otro, una lógica mercantil, acumulativa y condicionante para el ingreso al campo profesional. Se trata de una constitución del campo de la capacitación donde la formación continua aún no encuentra un espacio institucional (Almada, 2015; 2018).¹

¹ Cabe destacar que ninguna de las opciones de formación académica se consti-

Respecto a cómo se adecua la oferta de formación continua a partir de los cambios que el Estado provincial impuso para el 2018, en principio hay que señalar que la oferta pública, aunque ha sido ampliada², ofreciéndose en formato presencial y virtual, continúa siendo escasa. Tanto los institutos de formación docente, como la UNLP a través de la FaHCE, brindan esta oferta pública. Sin embargo, la oferta privada se expandió en sus distintos formatos presenciales y virtuales, adecuándose a las necesidades de los docentes que están trabajando en las escuelas. Otro aspecto importante a considerar es el momento en que los docentes consiguen la certificación. En este punto hay que señalar que la oferta privada se adapta a los plazos que determina el Estado provincial.

Conclusiones

En este capítulo se abordó un análisis del desarrollo histórico de las políticas de capacitación en educación física y su relación con la historia de la asignatura, desde su surgimiento hasta el año 2013. Se destacaron las variaciones de mayor envergadura a través de las cuales la capacitación cobró diferentes sentidos asociados a las transformaciones en la identidad docente; marcas presentes en la retórica de los conceptos de vocación, profesión, trabajador sindicalizado, trabajador profesional, formación docente universitaria, surgimiento de los expertos, saber docente, estructura de la capacitación y mercado de la capacitación entre otros.

tuye como una capacitación en servicio, de modo que no se reconocen licencias para su cursada. Sí están sujetas al régimen de licencias para evaluación de acuerdo al Estatuto del Docente, lo que permite solicitar licencia para días de preexamen y examen.

² En los últimos años y en parte por la incidencia del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, creció la oferta virtual. Acciones como la que lleva adelante el programa Nuestra Escuela de la Dirección de Formación Docente Continua de la provincia de Buenos Aires, dan cuenta de ello.

El aporte de esta revisión histórica no fue presentar una mirada evaluadora y clasificadora del pasado, sino recuperar su riqueza con la certeza de que estos sentidos aún operan en la elección de la capacitación. En esta línea, se puede arribar a las siguientes conclusiones:

a) La historia de la capacitación docente y la historia de la consolidación de la educación física como asignatura escolar, convergen en la gramática institucional de la segunda mitad del siglo XX.

b) En ese plano, la relativa especialización disciplinaria, curricular y formativa de la educación física encuentra reflejo en la capacitación docente de la década de 1990, mediante la concreción de cursos especializados en el marco de las nuevas políticas de capacitación.

c) Esta oferta especializada se ve atravesada (como el resto de la oferta de capacitación) por una tensión entre dos lógicas, la lógica del puntaje y la lógica de la acreditación.

d) La lógica del puntaje quiere decir que la oferta de capacitación se asocia al otorgamiento de puntaje establecido en el marco del Estatuto de 1958. Esto hace que el puntaje sea defendido por los sindicatos docentes en función de su defensa global del Estatuto. Pero también, relaciona a la capacitación como un “derecho” de los docentes en su condición de trabajadores y se asocia a la posibilidad de acceder a una recompensa salarial.

e) La lógica de la acreditación —establecida por la RFFDC— se basa en el reconocimiento de la calidad de la institución oferente y supone que el Estado se posiciona como un regulador de una oferta de la que puede participar, pero que no monopoliza.

f) La Ley de Educación Nacional junto con la Ley Provincial de Educación de 2007 y la decisión de la sobrevaloración del puntaje de la oferta estatal de 2008, confirman una “victoria” de la lógica del puntaje por sobre la de la acreditación.

g) Sin embargo, existen algunas excepciones. La más llamativa en el distrito de La Plata es el Congreso de Educación Física y Ciencias, ya que no ofrece puntaje, pero es reconocido ampliamente por los do-

centes de educación física como una instancia de capacitación, cuya convocatoria se basa en el prestigio de la institución organizadora.

h) Cabe advertir la pérdida del apoyo provincial para que el Congreso de Educación Física y Ciencias sea reconocido como una capacitación en servicio. Ello podría contribuir al mayor alejamiento de los distintos circuitos de formación inicial y de capacitación, así como a generar endogamia en las instituciones de formación.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (1999). La Educación Física en la Escuela Primaria (1880 – 1930). En Aisenstein, A., Historia de la educación Física escolar en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII, (13), 10–17.
- Aisenstein, A. (2003). Epílogo, acápite “El modelo tecnológico y sus implicancias para la enseñanza”. En Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyck, J. *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL
- Almada, G. (2015). *Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007-2009)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Almada, G. (2018). *Nuevos condicionantes en la elección de la capacitación docente*. VII Jornadas de Graduados-Investigadores en Formación FaHCE-UNLP, 24 al 26 de octubre de 2018, Ensenada, Argentina. Investigación, docencia y extensión a 100 años de la Reforma Universitaria. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10930/ev.10930.pdf
- Birgin A. (1999). El empleo docente una mirada hacia un Estado que cambia. En Birgin, A. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (pp. 39-54). Buenos Aires: Troquel.

- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64, (3), 3-35.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, XIII, (23), 55-80.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Martinis, P. y Redondo, P. (2015). (Comps.), *Inventar lo (im)posible. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: La cruzjía.
- Pineau, P. (2012). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schueler, A. y Southwell, M. (2011). Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). En Vidal, D. y Ascolani, A. (Orgs). *Reformas educativas en Brasil y en Argentina ensayos de historia comparada de la educación 1820-2000* (pp. 147-188). Buenos Aires: Biblos.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del tecnocratismo. En Puiggrós A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina* (tomo VIII, pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.

- Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En Cruz Pineda, O. y Echevarría, C. L. (Coord.). *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa editorial Juan Pablos - PAPDI.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (Comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Editorial Manantial- Flacso.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.
- Villa, A. I. (2011). Currículum de Educación Física y formación del profesorado. El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3 (13), 321-340.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Los sentidos de la práctica en el currículum de la formación del Profesorado

Guillermo Almada

Mario Porfiri

Introducción

En este capítulo se abordan los sentidos del campo profesional presentes en la formación de grado del Profesorado de Educación Física de la UNLP, en especial, de las materias que se vinculan con la práctica de la enseñanza. Se parte del análisis de los contenidos y objetivos de los programas teóricos de las asignaturas Observación y prácticas de la enseñanza en Educación Física I y II. El propósito es indagar acerca de los supuestos que identifican la práctica profesional con la práctica escolar, con el objetivo de analizar qué elementos son los que gravitan para que permanezca esa construcción de sentido, considerada desde el punto de vista histórico y a partir de las maneras de entender y valorar el saber de los docentes y su hacer profesional en el currículum de la formación.

Como punto de partida nos proponemos reconstruir los sentidos de la profesión en los diferentes momentos históricos y sus implicancias en las redefiniciones y actualizaciones de la formación. A partir de ello, se amplía la mirada sobre el plan de estudios y la oferta de seminarios que se expresan en los programas de las asignaturas Educación Física IV y V, para entender los cambios y continuidades en la

evolución del ejercicio profesional enunciados en el currículum de la formación. Dicha reflexión es realizada desde los aportes de Tardif (2004), en referencia al valor del saber de los docentes y su desarrollo profesional, y de Charlot (2000) respecto a la relación de los sujetos con el saber. El estudio incluye, como eje principal, el análisis sobre los saberes de la formación docente, en especial la práctica y su necesaria vinculación con los saberes del ejercicio profesional.

Al analizar los programas del currículum del Profesorado de Educación Física de la UNLP se evidencia la identificación de la práctica profesional con el campo de la educación física escolar. Por tal motivo, nuestra intención es indagar en los sentidos que operaron en el origen, la construcción y la reconfiguración del campo profesional en la formación.

Las materias de la práctica en el currículum de la formación docente del Profesorado de Educación Física marcan su correspondencia con el ámbito laboral escolar, señalando al respecto:

Observación y prácticas de la enseñanza en Educación Física 1, asignatura cuatrimestral correspondiente al Plan de Estudios –Año 2000– del Profesorado en Educación Física, le brinda la posibilidad al estudiante de planificar y participar en procesos de enseñanza de la Educación Física en escuelas de nivel inicial y de nivel primario (Programa Observación y prácticas de la enseñanza en Educación Física I, p. 1).

Por tanto, la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2, promueve la resignificación de los conocimientos que traen consigo los estudiantes a partir de su propia trayectoria de formación en relación a la Educación Física e intenta propiciar la construcción colectiva de nuevos abordajes en relación a las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias (Programa Observación y prácticas de la enseñanza en Educación Física II, p. 1).

Se considera que la definición de las prácticas ligadas al contexto escolar obedece a la construcción de una matriz del origen de la formación en educación física. En este sentido, el presente trabajo

aborda el análisis de documentos que remiten a los programas de las asignaturas en la actualidad. Cabe señalar aquí que desde la carrera del Profesorado en Educación Física se trabaja intensamente en la modificación del currículum. Tanto es así que se advierte la posible existencia de acciones fácticas desde las cátedras en relación con el vínculo con el campo profesional, no explicitadas en los programas pero que claramente exceden el campo escolar.

En el caso de la conformación del campo ocupacional docente en la Argentina, el origen del trabajo docente de los profesores de Educación Física, al igual que el del resto de los profesores, se constituyó con el propósito de desempeñarse en la expansión del sistema educativo argentino en pos de la conformación del ser nacional. En relación con ello, cabe destacar que es el Estado quien forma a los profesores y es, al mismo tiempo, quien los contrata (Pinkasz, 1992; Morgade 1997). Se advierte que, en sus inicios, los docentes transitaban por un corto período de formación, atados a desempeñar sus funciones en un sistema burocrático, lo que conformaba una impronta de origen en las carreras de formación de profesorado. Sin embargo, la diversificación actual del campo profesional, que excede la lógica escolar, constituye otras maneras de situar el trabajo del profesor de educación física. Más aún, en la actualidad, muchos docentes combinan el trabajo en la escuela con desempeños en otros campos vinculados a la salud o a lo deportivo, e incluso al académico.

Los orígenes del campo profesional y su vínculo con el trabajo escolar

En los antecedentes de la formación docente sistemática cabe señalar que, por una decisión ministerial, el decreto del 8 de octubre de 1901 crea el Primer Curso de Educación Física de Vacaciones. Este debía comenzar a funcionar desde el 20 de diciembre de 1901 hasta el 20 de febrero de 1902, bajo la dirección del doctor Romero Brest. A este curso fueron invitados quienes tenían a su cargo los ejercicios físicos

en los establecimientos nacionales de educación secundaria, normal y especial, como también, los maestros y las maestras de grado de las escuelas anexas a las normales, y los/as alumnos/as-maestros/as de escuelas normales, desde 4.º año en adelante.

En 1906, luego de cinco cursos temporarios impartidos, el Curso de Educación Física de Vacaciones fue declarado permanente. El 1 de febrero del mismo año se cambió el nombre a Curso Normal de Educación Física, considerándose este hecho como la fundación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Aunque en realidad no fue hasta 1909 cuando el ministro Rómulo Naón por decreto la declaró Escuela Normal de Educación Física, y recién en 1912 fue elevada a Instituto Superior de Educación Física, todo esto bajo la dirección del doctor Romero Brest. De esta manera, la formación docente en educación física adquiere carácter institucional definido a partir de la creación del Instituto Nacional de Educación Física en 1906 (Scharagrodsky, 2011).

En términos generales, cabe advertir que, como tantos otros profesionales, los profesores de Educación Física se han formado en circuitos educativos distintos, donde conviven regímenes y jurisdicciones diferentes, con variedad de objetivos y alcances. Así, en sus inicios, la formación docente sistemática estuvo hegemonizada por los institutos nacionales y provinciales de educación física (Villa, 1997).

Aumento de la presencia de la disciplina Educación Física en el currículum escolar (1930- 1970)

En este período merece especial consideración la experiencia desarrollada durante el gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940). Béjar (1992) advierte que, aunque el gobierno de Fresco coincide con los rótulos de “fascista”, “conservador fraudulento”, “nacionalista de derecha”, es importante señalar que “no ignoró los desafíos de su tiempo, provocó realineamientos

políticos significativos y articuló prácticas y concepciones políticas que alcanzarían una prolongada inserción en la sociedad argentina” (p. 85). En este sentido, aunque se resignificó la matriz militar de la Educación Física escolar —hecho que motivó el declive y la jubilación compulsiva de la figura de Romero Brest (Scharagrodsky, 2011)—, fue la valoración del desarrollo físico como expresión de la vitalidad de una sociedad y una raza, y la exaltación del valor a la patria y sus tradiciones como factor cohesionador de la sociedad, lo que dieron un nuevo impulso a la educación física como asignatura.

En el marco de las políticas educativas, en 1936 el Poder Ejecutivo provincial dispuso por decreto la creación de la primera Dirección de Educación Física y Cultura del país (Scharagrodsky, 2011). Esta Dirección propuso la práctica diaria de gimnasia dentro de las escuelas, así como deporte y tiro, aunque estos últimos, una vez por semana. No obstante, esto no pudo hacerse efectivo por la escasez de recursos humanos y materiales. El gobierno de Fresco revalorizó el peso y el papel de la Educación Física escolar. Esta orientación no se abandonó, sino que se potenció en los sucesivos gobiernos.

En el marco de la evolución de la asignatura, cabe destacar que el gobierno justicialista, en sus dos primeros mandatos constitucionales (1946-1952 y 1952-1955), ubicó al deporte en un lugar predominante de su gestión. Ello se visualiza a partir de varios aspectos: incorporó a la actividad a miles de jóvenes; fomentó la creación y desarrollo de instituciones deportivas; organizó competiciones nacionales e internacionales. El deporte se consolidó como un instrumento de producción de sentido, de imaginarios, símbolos y héroes de un nosotros “nacional y popular” (Massarino, 2002). En consecuencia, la duración de las clases de Educación Física para el nivel medio pasó de una a dos horas semanales. En este contexto, tanto la asignatura como el trabajo del profesor de educación física comenzaron a adquirir mayor presencia y relevancia en la escuela.

El surgimiento de los expertos y la definición del trabajo escolar

La llegada de corrientes educativas de corte desarrollista y tecnocrático a partir de la década del 50 en la Argentina implicó cambios en la valoración del saber de los docentes. En este contexto se produce una división del trabajo pedagógico: se establece una diferenciación entre, por un lado, los especialistas que trabajaban en la administración, el planeamiento educativo, el diseño curricular, y por el otro, el docente que aplicaba de modo práctico aquello que prescribían los especialistas (Southwell, 1997).

Desde la creación del INEF, la institucionalización de la formación docente sistemática quedó constituida por circuitos tradicionales que incluyeron tanto los institutos nacionales y provinciales de Educación Física, como la oferta de los institutos del ámbito privado (Villa, 1997). En el año 1953, se sumó a estos el Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF), formando parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Este último fue creado a instancias del profesor Alejandro Amavet, quien desde sus inicios se ocupó de fortalecer la formación pedagógica para el trabajo en la escuela, además de formar para la labor en distintos ámbitos (Villa, 2011; Galak y Simoy, 2015).

Esto coloca la autoridad del saber en los expertos, devaluando el saber de los propios docentes. La legitimidad del saber experto expresado por un especialista y consagrado por determinadas instituciones, adquiere un peso que contribuye a definir a las prácticas más desde aquel que desde las características situadas del trabajo docente. Si pensamos la autonomía del trabajo docente como un valor en la formación que atiende a la perspectiva de la profesionalización como desarrollo profesional (Serra, 2004), la construcción, reconocimiento y valoración del saber docente dentro de la formación se corresponden con la posibilidad de definir la propia tarea (Almada, 2015; 2018).

Las modificaciones en el plan de estudios del Profesorado, un cambio de paradigma

En la actualidad, el plan de estudios del Profesorado marca con claridad una oferta de formación que excede el desempeño profesional en el campo escolar. El presente estudio considera abordar los planes de las materias Educación Física 4 y Educación Física 5 desde los siguientes interrogantes: ¿qué vínculo hay entre la oferta de seminarios y la práctica profesional?, ¿qué implica la posibilidad de elegir los seminarios en torno a la relación con el saber que se plantea en el programa?

En cuanto a la oferta de seminarios, el programa de Educación Física 4 pone su intencionalidad pedagógica en relación con la salud y el deporte, pensando sus prácticas situadas desde la apropiación de saberes escolares en otros contextos. Al respecto, se señala en él:

La perspectiva de este contenido está marcada por un recorrido desde la historicidad de los deportes Rugby, Fútbol Femenino, Hockey y Taekwondo y sus modos de constitución como deportes olímpicos y que continuará en una visualización de sus potencialidades como deportes posibles de ofrecer como herramientas comunitarias. El estudiante apreciará las posibilidades de gestionar dichos deportes en los sectores más vulnerables de la sociedad a la vez que revisará en clave socio crítica los factores actuales del fenómeno que vincula a los deportes señalados en relación a la política y el mercado (Programa de Educación Física 4, p. 2).

La perspectiva de este contenido se vincula con la enseñanza de los seminarios de Gimnasia, Sensopercepción, Salsa, Género y el desarrollo de políticas públicas que convocan cada vez más la intervención de los profesores en Educación Física. El mundo de las prácticas en ámbitos específicos de la salud y las posibles herramientas que cada estudiante pueda considerar para sumar a la Educación Física será problematizado. En este mismo registro el seminario de Primeros Auxilios se inscribe para otorgar herramientas en los casos excepcionales donde se produzcan posibles situaciones de accidentes o malestar generado en cada práctica de enseñanza corporal (Programa de Educación Física 4, p. 2).

Su papel en el plan de estudios implica la articulación de tres tipos de análisis: el de los contenidos propiamente dichos, el de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de los mismos y el de los factores políticos y jurídicos necesariamente presentes en la realidad en la que la enseñanza se desarrolla (Programa de Educación Física 4, p. 2).

Como puede apreciarse, la oferta de seminarios, tanto optativos como obligatorios, abarca una amplia gama de opciones que exceden el campo escolar. Esta variedad posibilita elegir y definir de manera individual el trayecto formativo. Es aquí donde se resalta el valor del plan de estudios, permitiendo establecer una relación identitaria con el saber.

El programa de la materia Educación Física 5 marca una clara articulación de los contenidos con un campo profesional amplio. Al respecto señala:

La finalidad de las asignaturas Educación Física es presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal. Para ello, Educación Física 5 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades (Programa de Educación Física 5, 2108, p. 3).

Además de las clases teóricas y prácticas se advierte el cursado de dos ejes obligatorios (Organización de Torneos y Observación y Prácticas en el Nivel Superior) y cinco seminarios/talleres electivos, todos de duración cuatrimestral, que incluyen: a) Seminario Cuerpo y currículum: problematización de sus discurso; b) Seminario Prácticas de investigación en educación Física; c) Seminario Teoría y técnica de la danza; d) Seminario Observación y prácticas de la enseñanza en el nivel superior; e) Seminario Teoría social del cuerpo; f) Seminario Análisis de documentos históricos; g) Seminario de Gimnasia aspec-

tos técnicos; h) Seminario Enseñanza de los deportes con especial referencia al rugby; i) Seminario Principios básicos de la rehabilitación cardiovascular; j) Seminario Sensopercepción aspectos técnicos; k) Seminario Sensopercepción. Cuerpo y Lenguaje.

Entendemos que la oferta de seminarios de ambas materias estudiadas es amplia y variada y que además de recobrar la relación del saber de la educación física con distintas necesidades del campo académico y profesional, aborda etapas evolutivas del ciclo vital de las personas, vinculándose asimismo con problemáticas de diversos contextos sociolaborales, disciplinarios. Es en este sentido que nos preguntamos: ¿qué decisiones pesaron al momento de proponer los seminarios obligatorios y los optativos?, ¿qué implicancia tiene esta clasificación en relación con la valoración del saber en el plan de estudios del Profesorado?

Desde los inicios de la formación universitaria podemos ver que la fuerza del saber académico estuvo ligada a la definición de los saberes legítimos del mundo laboral, especialmente a aquellos que debían ser enseñados en el contexto escolar. Se visualiza con claridad que hay una direccionalidad en la definición del saber y en la valoración del mismo, de modo que el saber situado de la práctica, queda devaluado, siendo definido como un saber “de segunda mano” (Tardif, 2004). En la actualidad, las transformaciones en el plan de estudios del Profesorado implican un cambio de paradigma en la legitimación del saber, recobrando el sentido y el valor del saber situado, de las diferentes manifestaciones del vínculo del saber de la educación física, en la multiplicidad de opciones y transformaciones que se dan en el campo profesional. En este sentido, podemos advertir que la oferta de seminarios marca la amplitud y variabilidad de la misma.

Lo antedicho implica un cambio relevante en la valoración del saber, en el cual no solo los expertos definen el saber legítimo, sino que son los distintos actores desde sus prácticas situadas, a través del diá-

logo entre las transformaciones en el campo profesional con el campo académico, quienes recontextualizan y redefinen la relación con el saber de la educación física. En esta línea, las modificaciones en el currículum de la institución formadora marcan un cambio de paradigma que equilibra y relativiza el peso de los actores en la definición del saber legítimo.

La práctica en la formación del Profesorado

Al pensar la práctica profesional, señalamos la posibilidad de identificarla con un campo laboral que excede al trabajo escolar. En este sentido, entendemos que la práctica, dentro de la formación, alude a la preparación y planificación de situaciones de enseñanza cuidadas y tuteladas (Castro, 2012). Aunque, a su vez, coincidimos con Charlot (2000), al entender que la práctica no es un saber, sino que moviliza saberes. Es decir que permite anticipar situaciones de enseñanza y decidir estrategias de abordaje. Por lo cual, la práctica profesional dentro del currículum de la formación docente alude al tratamiento de ciertos contenidos de la enseñanza en un marco definido, que puede ser comprendido desde el contexto laboral, escolar, o excederlo.

Si bien el campo de las prácticas posiciona al sujeto ante un contexto anticipado, no es el único existente. Al respecto, se sostiene que hay ciertas prácticas profesionales que cobran menos visibilidad que otras en la formación docente. En este marco, las prácticas escolares revisten un lugar claro y preponderante en la formación, presentando dos asignaturas del campo específico de la práctica, mientras que el resto de las abordadas corresponde a otros contextos laborales. Estas últimas, aunque son desarrolladas en asignaturas como Educación Física 4 y 5, no emplean la preparación y planificación de situaciones de enseñanza cuidadas y tuteladas. El hecho de que la oferta de seminarios plantee la posibilidad de elección dentro de la categoría “optativos” marca con claridad un sentido curricular en la manera de entender la relación de los sujetos con el saber, esto es, una relación identitaria con el mismo (Charlot, 2000).

A su vez, Tardif (2004) define como “epistemología de la práctica profesional” al estudio del conjunto de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas. Aquí se toma el saber con un sentido amplio, englobando los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes. Es decir, lo que muchas veces se ha llamado “saber, saber-hacer y saber-ser”. En principio, coincidimos con Celina Castro (2012), quien concibe a la formación como:

el conjunto de acciones organizadas para lograr el estudio y los aprendizajes en los sujetos adultos que provoquen una dinámica personal de desarrollo encaminada a la inserción, reinserción y actualización laboral. Su objetivo principal es desarrollar capacidades, aumentar y adecuar el conocimiento y las habilidades en los sujetos, actuales y futuros profesionales, para que puedan transferirlos como competencias al mundo del trabajo; proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida (p. 4).

En este sentido, se retoma el vínculo entre la formación e inserción, reinserción y actualización laboral, que permite analizar el campo profesional de los profesores de educación física, cuya matriz histórica concibe a la profesión y al trabajo docente asociados a la labor en el ámbito escolar. Es desde allí donde se vuelve interesante repensar la práctica, desde la formación referida a la preparación y planificación de situaciones de enseñanza cuidadas y tuteladas dentro de la expansión del campo profesional.

Dos lógicas del campo laboral para pensar la formación

En este apartado resulta oportuno compartir el valor de la proyección profesional en la formación inicial desde dos lógicas del campo laboral que mantienen condiciones diferentes de acceso y estabilidad en los puestos de trabajo. La primera corresponde a la regulada por el Estatuto del docente y visualiza a un profesional empleado, fuertemente atravesado por la cultura escolar. La segunda refiere a aquellas

prácticas por fuera del campo escolar, que incluyen diversas posibilidades y se desarrollan, por lo general, en un contexto laboral cambiante e incierto. Así, mientras la primera se construye desde la estabilidad laboral, la segunda implica reinventarse en pos de no perder la matrícula, apareciendo nuevos escenarios, nuevas prácticas, nuevos modos de sentir, pensar y actuar. Es necesario destacar que esta segunda lógica conlleva el desafío de pensar la formación inicial por fuera de la dinámica escolar y ahondar en la búsqueda de perspectivas que permitan investigar otras maneras de abordarla.

Cabe advertir que el Estatuto del docente establece claramente cuáles son las reglas que permiten la posibilidad de pensar una proyección estratégica respecto a las trayectorias laborales individuales. En relación con ello, vale sumar al análisis algunos aportes de los estudios del ciclo vital de los profesores, que señalan posibles seguridades, incertidumbres, fortalezas y debilidades en los distintos períodos de vida de los mismos (Sikes, 1985). En este sentido, consideramos que la formación inicial debería poder dar algunas herramientas para comenzar a pensar de modo estratégico la proyección laboral de los sujetos, sabiendo que, en muchos casos, los profesores combinan desempeños laborales en distintas lógicas a lo largo de su ciclo vital (Oltolina Giordano, Rodríguez, Taladriz y Galvani, 2021).

Pensar la práctica desde la formación asociada principalmente al trabajo escolar implica desarrollar lógicas de trayectoria profesional interpeladas desde el trabajo docente en el sistema educativo (Zabalza, 2012). De este modo, la tracción del trabajo en el contexto escolar, asociada a la estabilidad laboral, puede implicar, en muchas ocasiones, desempeños laborales que se alejan del trabajo de profesor de educación física, desnaturalizando la especificidad que le otorgan los saberes disciplinarios (Tardif, 2004).

Palabras finales

El proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orienta los contenidos hacia un perfil profesional que

se corresponde con los requerimientos para el ejercicio de una profesión. De esta manera, la formación implica la adquisición de competencias, las cuales refieren a: “conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la propia actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa y con la capacidad para colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo” (Castro, 2012, p. 27).

Por ello, plantear el campo profesional desde la diversidad de contextos laborales en diálogo con el campo académico implica la oportunidad de transformar las prácticas de la formación, más allá de las competencias, hacia alternativas que dinamicen la perspectiva.

Como ha quedado expuesto, partimos de analizar el peso de la presencia de las prácticas asociadas al contexto escolar desde una perspectiva histórica, para luego reflexionar sobre las transformaciones en el currículum del profesorado. Estas últimas muestran un cambio de paradigma en la manera de comprender la legitimidad del saber en la relación entre el campo académico y profesional. A partir de allí, nos propusimos comprender e indagar en una tracción en el sentido de la práctica dentro de la formación, que aboga por permitir un cambio de perspectiva en la construcción de una relación identitaria con el saber, planteando la posibilidad de empezar a pensar un sentido de proyección estratégica laboral y profesional desde la formación.

Nos interesa destacar que no desestimamos el sentido de las prácticas asociadas a lo escolar. Pero observamos cambios en el currículum de la formación expresados en las materias Educación Física 4 y 5 que atienden al desarrollo de competencias para el trabajo en otros contextos, que seguramente cobren peso en la conformación de propuestas que permitan ampliar el campo de las prácticas.

Referencias bibliográficas

Almada, G. (2015). *Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata*

- (2007-2009). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Almada, G. (2018). *Nuevos condicionantes en la elección de la capacitación docente*. VII Jornadas de Graduados-Investigadores en Formación FaHCE-UNLP, 24 al 26 de octubre de 2018, Ensenada, Argentina. Investigación, docencia y extensión a 100 años de la Reforma Universitaria. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10930/ev.10930.pdf
- Béjar, M. D. (1992). Altares y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936-1940. En *Mitos altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*, 12, (pp. 83-130).
- Castro, C. (2012). *La construcción de la profesionalidad durante la formación. El caso de la Carrera de Licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)*. (Tesis de maestría) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Galak, E., Simoy, S. (2015). El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En Crisorio, R. (Coord.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 124-136). La Plata: Edulp.
- Massarino M. (2002). Por Perón y la Patria. Un análisis del discurso peronista y deporte (1946-1955). *Educación Física y deportes. Revista Digital*, 8, 46.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos. En Morgade, G. (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Oltolina Giordano, M. T.; Rodríguez, N. B.; Taladriz, C.; Galvani, I. (2021). *La enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria*.

- Apuntes para problematizar la metodología de la investigación*. Editorial Universitaria: Universidad Provincial de Córdoba.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, (Comps.). *Formación de profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scharagrodsky, P. (2011). Currículum y Educación Física Escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y “ejercitando” los sentidos de la diferencia sexual. En Rozengardt, R. y Acosta, F. (Comps.) *Historia de la Educación Física y sus instituciones* (pp. 43- 68). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Flacso-Miño y Dávila.
- Sikes, P. (1985). The Life Cicle of de teacher. In S. J. Balland & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers` Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The falmer Press,
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del tecnocratismo. En Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina*, (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Tardif. M. (2004). Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.
- Villa, A. I. (1997). Lógicas y discursos en la formación docente: el caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. En *Actas de las II Jornadas La Universidad como objeto de investigación*. Buenos Aires: Centro de Altos Estudios-UBA.
- Villa, A. I. (2011). Currículum de Educación Física y formación del profesorado. El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3 (13), 321-340.
- Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea ediciones.

Programas consultados

- Bertsch, A. M. (2016). Educación física IV, programa en línea. UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9708/pp.9708.pdf>
- Crisorio, R. L.; Lescano, A. A.; Rocha Bidegain, L. (2018). Educación física V, programa en línea. UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11409/pp.11409.pdf>
- Rodríguez, A. A. (2019). Observación y prácticas de la enseñanza en educación física I programa en línea. UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11457/pp.11457.pdf>
- Rodríguez, A. A. (2018). Observación y prácticas de la enseñanza en educación física II programa en línea. UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10914/pp.10914.pdf>

Problematizar la formación
Nuevas perspectivas de género
en educación

Ingreso a las carreras de Educación Física. Un recorrido que analiza el inicio a la formación de grado

*María Isabel Trybalski Eichholz
Soledad Colella*

Introducción

El presente capítulo realiza un recorrido por los documentos abordados durante el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Plata en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Representa un pequeño recorte de una investigación más amplia denominada “Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP” perteneciente al Cices/ IdIHCS. FaHCE/ UNLP- Conicet, dirigida por Norma Beatriz Rodríguez Feilberg.

Seleccionar, jerarquizar y secuenciar los contenidos que formarán parte de un plan de estudios resulta ser una ardua tarea. Los tiempos cambian y nuevas preguntas interpelan los espacios de formación en instituciones públicas, generando nuevas demandas y responsabilidades respecto a temáticas que precisan ser tratadas. En el texto que presentamos se realiza un recorrido por los documentos abordados durante el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Plata en

las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). El estudio contempla un corte longitudinal que abarca desde el año 2018 al año 2022, lo que implica un proceso de dictado mediado por herramientas tecnológicas de educación a distancia y otro impactado por la presencialidad. El objetivo de este análisis es realizar un rastreo conceptual o de contenidos referidos a géneros.

En este apartado se efectúa un análisis pormenorizado de los contenidos que abarca el Curso de Ingreso a las Carreras de Educación Física (Cicef), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Para comenzar, se retoma parte de la introducción del proyecto perteneciente al Cicef 2022, en el cual se argumenta que:

El Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física (Cicef) es obligatorio y tiene como finalidad orientar las expectativas e intereses de lxs ingresantes, introducir lxs en los estudios del campo disciplinar en el marco de las características de la cultura universitaria y acompañar lxs en las decisiones a tomar en el inicio de la formación en el Profesorado y la Licenciatura (Cicef, 2022, p. 1).

Es menester mencionar que la obligatoriedad del mismo no implica que el curso sea eliminatorio, muy por el contrario, se caracteriza por tener acceso directo: todos aquellos que quieran estudiar las carreras ofrecidas por el Departamento de Educación Física podrán hacerlo sin ningún impedimento. Coincidimos con Vicente y Almada (2016), quienes caracterizan el modelo de acceso a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como aquel que aboga “por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población” (p. 1). Este modelo tiene como horizonte una política de justicia e igualdad social para quienes estudian, reconociendo los procesos desiguales de las formaciones previas.

Metodología

Este trabajo se realizó a partir del rastreo y análisis de diferentes documentos institucionales que son de acceso público y que se encuentran disponibles en la página que pertenece al Departamento de Educación Física¹. En el sitio, además, se ubica toda la información relevante para aquellos interesados en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. El estudio implicó el análisis de los documentos mencionados que son de acceso público. El rastreo conceptual o de contenidos que aquí se propone, es una estrategia que consiste en la lectura de documentos, la que se realiza con el objetivo de investigar en los textos algunos de los conceptos requeridos por quienes investigan.

La lectura de diferentes textos fomenta la intertextualidad, y promueve a su vez la producción escrita, ya que el rastreo de los conceptos debe concluir en la realización de un escrito que evidencie el análisis y la interrelación de los diferentes conceptos identificados o las distintas posturas de diversos autores con relación a un concepto determinado. Aquí no se persigue un concepto en particular, sino un contenido referido a géneros en la formación de grado.

Aspectos formales del ingreso

Las personas interesadas en formarse en la FaHCE dentro del área de Educación Física, y que decidan cursar sus estudios en la sede ubicada en calle 51 e/ 124 y 125, Ensenada, antes de ingresar propiamente a las carreras, deberán alcanzar los objetivos propuestos en el curso de ingreso. El período de análisis seleccionado, desde el año 2018 al año 2022, implicó tres modalidades. En 2018 y 2019, la modalidad fue presencial. Durante los años 2020 y 2021 el ingreso se denominó Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física (Cicef). La

¹ <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/educacion-fisica>

aparición de la pandemia por COVID-19 llevó a una reestructuración y reelaboración de lo conocido hasta el momento en términos educativos, y el curso de ingreso no quedó fuera de esto. Así, se desarrolló de manera virtual, a través de una plataforma de educación a distancia denominada campus virtual² y se llamó Módulos de Actividades de Ingreso a las Carreras de Educación Física 2021 (Maicef). Por último, en el año 2022 el Cicef se llevó a cabo de manera bimodal, combinando encuentros presenciales con materiales en formato virtual.

Las inscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se vienen realizando entre principios de noviembre y mediados de diciembre de cada año. Hasta el evento de la pandemia, las mismas se hacían de forma presencial. Se debía ingresar en la página de la Facultad, descargar un formulario, llenarlo y acercarse en la fecha estipulada para entregar lo requerido. En la actualidad las inscripciones se realizan de manera *online*, para lo cual la Facultad pone a disposición una página a fin de facilitar el trámite administrativo.³

En el sitio web se puede observar que aparecen tres tipos de formularios: el primero, para aquellos que posean nacionalidad argentina; otro para extranjeros y uno más, para estudiantes de la FaHCE. En el mismo se solicitan datos personales mínimos, aclarando que es necesario colocar nombre/s y apellido/s idéntico/s a los que figuran en el Documento Nacional de Identidad (DNI), y que no se deben abreviar nombres ni sumar o quitar apellidos. Agrega, además, que la opción de nombre y apellido elegido es solo para aquellos casos en los que la identidad de género del DNI no coincida con la identidad de género autopercebida. Este punto hace alusión a la Ley N.º 26 743 de Identidad de Género.

² <https://ingreso.fahce.unlp.edu.ar/>

³ <http://estudiaenhumanidades.fahce.unlp.edu.ar/#::-:text=La%20inscripci%C3%B3n%20al%20ciclo%20lectivo,un%20formulario%20de%20preinscripci%C3%B3n%20online>

Respecto a la documentación, es necesario presentar una foto del DNI, en formato jpg, frente y dorso; los certificados correspondientes a los estudios secundarios —ya sea analítico, de título en trámite o de alumno regular—. También hay que enviar una “prueba de identidad”, la cual consiste en tomar una *selfie* con el documento en mano, en donde se lo debe poder ver claramente. Por último, se solicita el certificado de vacunación con el calendario obligatorio cumplido. Estos requisitos se explican en la Resolución N.º 5643-21 100-7160-21 Ingreso Nacionales 2022, Resolución N.º 5644-21 100-7161-21 Ingreso Extranjeros 2022.

Con respecto a aquellos que ya se encuentran estudiando en la FaHCE, y cumplieron con los requisitos solicitados, pueden anotarse mediante autogestión en la plataforma que aloja al sistema de gestión académica de la Facultad (SIU-GUARANI)⁴.

En cuanto a los requisitos de ingreso a las carreras de Educación Física, la lista no es extensa, pero sí taxativa, y refiere a dos puntos primordiales: haber presentado la documentación exigida por la Facultad y contar, en consecuencia, con el número de inscripción correspondiente. Este segundo punto alude a haber presentado en tiempo y forma los elementos que la Dirección de Políticas de Salud Estudiantil de la Universidad Nacional de La Plata establece para este curso, a saber: a) certificado sobre el estado cardiovascular y certificado clínico de salud, expedido por establecimiento privado o público, de acuerdo a lo expresado en el artículo 3 de la Resolución N.º 624 de la Universidad Nacional de La Plata; b) fotocopia o certificación de vacunas del Plan Nacional de Vacunación.

Ingresando a las carreras de Educación Física

A partir de la lectura de los diferentes documentos que respaldan y justifican el curso de ingreso, y tomando como referencia el escrito

⁴ <https://www.guarani-fahce.unlp.edu.ar/acceso>

del año 2022, se concluye que tiene como objetivo “orientar las expectativas e intereses de lxs ingresantes, introducirlos en los estudios del campo disciplinar en el marco de las características de la cultura universitaria y acompañarlos en las decisiones a tomar en el inicio de la formación en el Profesorado y la Licenciatura” (Cicef, 2022, p. 1).

Desde sus inicios hasta la actualidad, el ingreso ha ido experimentando modificaciones que han estado siempre en línea con las políticas de acceso a la Universidad. En este caso, una característica que se destaca es que no es eliminatorio, pero sí de carácter obligatorio. Sin embargo, aquellos interesados que no cumplen con los requisitos mínimos pueden acceder a un programa específico coordinado por el Departamento de Educación Física.

Los ingresantes deberán cumplir con dos requisitos fundamentales: el primero es la asistencia, el segundo es la entrega del trabajo final de evaluación.

La evaluación es de carácter obligatoria, debiéndose cumplir en tiempo y forma entendiéndose esto como un requisito de ingreso a las carreras de Educación Física. El resultado de la evaluación estará expresado, según hubiere o no logrado los objetivos propuestos, como alcanzó o no alcanzó objetivos mínimos, respectivamente (Cicef, 2022, p. 4).

Los ingresantes que no hayan alcanzado los objetivos mínimos accederán a las diferentes actividades propuestas en el Programa de Apoyo y Orientación a Estudiantes de Educación Física (Paoeef). Esta situación no los excluye de poder cursar las materias propias de primer año. Aquellos que sí hayan alcanzado los objetivos podrán cursar las materias de las carreras del Departamento de Educación Física. Dichos objetivos plantean:

Introducir a lxs estudiantes en el estudio de la formación en Educación Física y acompañar a lxs estudiantes en los primeros pasos en los estudios universitarios, en el inicio de la alfabetización y planificación académica en la virtualidad y la presencialidad (Cicef, 2022, p. 2).

Durante los años 2018 y 2019 la cursada fue la tradicional, con clases teóricas y prácticas presenciales. En 2020 y 2021 se desarrolló con herramientas de educación a distancia, y en 2022 se retornó a la presencialidad, pero con una modalidad mixta que incluye formatos presenciales y virtuales. En cuanto a lo presencial, quienes ingresaron asistieron a dos clases presenciales semanales (lunes y jueves; martes y viernes; miércoles y sábados) que se desarrollaron en tres turnos, (turno mañana 1, turno mañana 2 y turno tarde), y luego debieron resolver actividades planteadas en el campus.

Tres grandes ejes atraviesan este comienzo: “Estudiar Educación Física en la FaHCE: primeros pasos en el Profesorado y la Licenciatura”, “Lecturas sobre Educación Física”, “Clases de Educación Física en la FaHCE”. El primero está compuesto por el análisis del Estatuto de la UNLP, del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) de la FaHCE, el plan de estudios de Educación Física y el sistema de inscripción, acreditación y promoción de espacios curriculares.

El segundo eje abarca textos y registros audiovisuales de educación física, deporte, gimnasia, juego y cuerpo, que son los contenidos tratados en el primer año de las carreras. Finalmente, en el último eje aparecen las clases de Educación Física en la FaHCE, el trabajo en las aulas virtuales, la práctica de enseñanza del orden de lo conceptual y las prácticas corporales y motrices en la formación. Es importante aclarar que las clases teóricas se desarrollan dentro de las aulas destinadas para tal fin, y las prácticas, en el Sector D, un espacio propio de las carreras de Educación Física, que se encuentra en el nuevo edificio.

El curso se implementa principalmente durante el mes de febrero, aunque esto ha ido modificándose con el paso de los años. En el año 2018 se desarrolló desde el 5 de febrero hasta el 7 de marzo. En el 2019 se agregó la cursada de los sábados, y con esto se consiguió que el curso se impartiera solo durante el mes de febrero. Durante 2020 abarcó cuatro semanas, desde el 5 de febrero hasta el 29 del mismo mes. El

curso del año 2021 se inició con muchas modificaciones (por ejemplo, el nombre), también en cuanto a la fecha, pues se llevó a cabo desde el 22 de febrero al 13 de marzo, con una duración de tres semanas. Finalmente, en el 2022 se volvió al esquema de cuatro semanas con modalidad mixta.

El plantel docente a cargo es amplio y variado; la selección del mismo se realizó en el año 2012, y las movilidades son producto de abandonos, ausencias u otros impedimentos. El listado conformado en esa oportunidad es el que actualmente rige, con los siguientes cargos: un grupo de coordinadores, generalmente cuatro, dos para el turno mañana 1, uno para el turno mañana 2 y uno para el turno tarde. Además, cuenta con cuatro jefes de trabajos prácticos, que responden a la misma lógica, y un mínimo de 27 profesores ayudantes, que son quienes se encargan de dictar las clases. En los años 2020 y 2021 el plantel se conformó con cinco coordinadores (un/a coordinador/a general y cuatro coordinadores de módulos) y cinco jefes/as de trabajos prácticos (uno/a general y cuatro de módulos).

A partir del traslado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a su sede actual, otros contenidos transversales integran el ingreso. No son propios de las carreras, sino que son contenidos considerados indispensables para cualquier estudiante que elija cursar alguna de las carreras propuestas por esta Facultad. Así, encontramos cuatro talleres que hay que destacar. El primero es el Conversatorio Memoria y Derechos Humanos, que introduce a los estudiantes en la historia del predio donde hoy se encuentra construida la Facultad (en la locación conocida también como el “Ex-BIM 2”), en el que funcionó un centro clandestino de detención, tortura y exterminio de la Marina durante la última dictadura cívico militar. Está organizado con la modalidad de caminata guiada, y coordinado por un equipo docente interdisciplinario dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos. El siguiente taller, dado por la Secretaría de

Asuntos Estudiantiles (SAE), se refiere a las cuestiones administrativas necesarias para transitar cualquiera de las carreras ofrecidas. Luego, el brindado por la Biblioteca, también conocido como el “Taller BIBHUMA”, cuyo propósito es dar a conocer a las y los estudiantes las formas de acceso a la Biblioteca de la FaHCE y al Repositorio Institucional Memoria Académica.

Finalmente, el Taller de Género, a cargo de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas. Este espacio formativo en torno a la igualdad de género comenzó a partir del año 2018, y con la asunción de la nueva decana Ana Julia Ramírez, destinado al curso de ingreso de las diferentes carreras de la FaHCE. El objetivo primordial de los talleres es sensibilizar sobre esta cuestión, acercar herramientas que colaboren con la deconstrucción de la propia identidad, partiendo de una mirada “que permita visibilizar las múltiples relaciones de poder patriarcales y opresiones que son naturalizadas en los procesos formativos”, tal cual reza en el Boletín de la SAE 2022.

Esta puede ser considerada como una primera aproximación que las y los estudiantes de las carreras de Educación Física tienen a las cuestiones de género en el inicio de su formación. No es una actividad propia del Departamento, pero sí es una política que la Facultad alienta a partir de diferentes talleres, algunos de carácter obligatorio, como el mencionado, y otros optativos, que cuentan con una alta convocatoria.

Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas

En este apartado se toma como insumo de la entrevista con Julieta Alcoba⁵, quien al momento era la conductora del equipo de gestión. Coincide con lo expresado por Celeste Felipe (2008) cuando argumenta que:

⁵ Julieta Alcoba, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHyCS/Conicet).

Las entrevistas tendieron a capturar la complejidad y diversidad de interpretaciones del contexto político e institucional respecto de las posiciones asumidas en ese momento y en la actualidad, así como a aprehender las valoraciones y adscripciones construidas en el presente sobre aquellos años y del lugar de la disciplina en la institución (p. 34).

La entrevista duró aproximadamente una hora y media, y por cuestiones de localización de las personas intervinientes (entrevistadas y entrevistadoras) se realizó vía plataforma Google Meet. Lo que surgió de la misma permite interpretar y complementar lo examinado hasta el momento y logra poner en contexto el porqué de las políticas que están siendo analizadas.

Alcoba comienza mencionando que el inicio del trabajo de la Prosecretaría no coincide temporalmente con el comienzo de los Talleres de sensibilización en género de los ingresos, pero que nacen bajo un mismo contexto, el cual imprime la demanda de empezar a capacitar sobre temáticas como violencia de género: el contexto de “ni una menos”⁶, movilizaciones populares y estudiantiles. En estos espacios se empieza a pensar en la necesidad de crear áreas de gestión que construyan políticas feministas y de géneros.

Si bien las temáticas de género son consideradas parte de la Universidad Nacional de La Plata desde hace tiempo, en general han estado más presentes en las producciones académicas, tanto en investigaciones con una perspectiva de género como en aquellas sobre la historia de las mujeres en diferentes ámbitos y actividades. La preocupación académica es previa y lleva instaurada algunos años.

Desde el año 2015 emerge más fuertemente la preocupación política por la construcción institucional y de espacios en la misma que

⁶ El 3 de junio de 2015 nace *Ni una menos* como una expresión masiva destinada a visibilizar la violencia por motivos de género. Año a año, la fecha vuelve a promover la necesidad de seguir trabajando en contra de las distintas expresiones y modalidades de este tipo de violencia.

reconozcan esta perspectiva. Cabe recordar que para esa época había adquirido jerarquía constitucional la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. A partir de esto último, la Universidad se declara “una institución libre de discriminación por expresión de e identidad de géneros”, mediante la resolución 13 876 del año 2012. Unos días más tarde es sancionada la ley N.º 26.743, conocida como Ley de Identidad de Género.

En el año 2018, con la asunción de la decana Ramírez, se crea, entre otros organismos, la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas bajo la órbita de la Secretaría Académica, y trabaja conjuntamente con la Prosecretaría de Derechos Humanos.

Como se mencionó, las discusiones y charlas respecto a las cuestiones de género son previas a la implementación de los Talleres en los distintos ingresos. La idea surge con fuerza a mediados del 2017 y en el ingreso 2018, momento en el cual aún no se había creado la Prosecretaría, y las diferentes estrategias se ponen en marcha, con carácter de obligatorias para quienes ingresan.

Desde el año 2018, todos los ingresos de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación incorporaron espacios formativos en torno a la igualdad de género. Esta decisión institucional se apoya en una posición política que se plasma en la Universidad Nacional de La Plata a fines del año 2015, con la sanción del Programa Institucional Contra la Violencia de Género en el ámbito de la UNLP (SAE, Taller de sensibilización en temáticas de género. Ingreso a carreras de la FaHCE, 2021, p. 1).

Como se aprecia en este estudio, existió un desfase entre la implementación de ciertas normativas y la creación de otras áreas, que fueron las que tomaron las riendas de la iniciativa *a posteriori*. Hasta ese momento, la implementación y puesta en práctica fue llevada a cabo por un equipo coordinador convocado por la Secretaría Académica, que trabajó conjuntamente con los diferentes departamentos y con talleristas sobre la primera propuesta de talleres en el curso de

ingreso. El diálogo que llevó al surgimiento de estos se produjo en diferentes charlas que se generaron con el claustro estudiantil, cuyos miembros comenzaron a proponer ciertas demandas sobre diferentes políticas relacionadas con la cuestión, quizá no con la actual denominación de “talleres de sensibilización de género en el ingreso”, pero sirvieron como espacio para dar estos debates que eran necesarios.

A partir de esta implementación, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tomó la decisión política de incorporar los talleres de género en los ingresos, trabajando fuertemente desde la Secretaría Académica. Y en 2019, también la Universidad construye un dispositivo y solicita a todas las Unidades Académicas que en los ingresos a las carreras se presenten talleres sobre género o violencia de género, con una temática amplia pero que aborde o trabaje la sensibilización sobre el tema.

Es importante recordar que la UNLP creó ya en el año 2017 la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos como espacio institucional, integrada por un equipo interdisciplinario de profesionales de trabajo social, psicología, sociología y comunicación social, que trabaja desde una perspectiva de género, feminista e interseccional. Ese equipo construye un dispositivo centralizado, en formato de taller y con talleristas, para aquellas Unidades Académicas que no tienen políticas de ingreso que abarquen la temática de género. La FaHCE ya había iniciado un propio proyecto y lo sostuvo en el tiempo.

Todos los años, esta actividad está coordinada por la Prosecretaría de Género, que cuenta con 15/16 talleristas, graduados de la Facultad en diferentes carreras, que participan tanto de la discusión de los talleres en sí mismos, en cuanto dispositivos pedagógicos, como también están a cargo del dictado de los estos.

Es de destacar que, como posicionamiento político-pedagógico, se concibe la incorporación de la perspectiva de género no como un tema más a agregar en los cursos de ingreso, como si se tratara de un saber más,

sino entendiendo que estas relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación y las violencias, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia y, en nuestro caso, en la educación (Taller de sensibilización en temáticas de género. Ingreso a carreras de la FaHCE, 2021, p. 2).

El trabajo de estos temas y el debate sobre ellos en este período de inicio en la vida universitaria es considerado fundamental, ya que se pueden construir criterios comunes que servirán de base, no solo para la convivencia dentro del ámbito universitario, sino para la generación de un perfil de egresado con perspectiva de género.

Durante el 2021, y ante las restricciones producto de la pandemia, el taller de sensibilización en temáticas de género, al igual que las clases propias del ingreso a Educación Física, se dictaron de forma virtual a través del campus destinado para los cursos de ingreso a las carreras de Educación Física (<https://ingreso.fahce.unlp.edu.ar/>). Recordemos que este taller es dictado para toda la Facultad, por lo cual, además de la presencialidad, algunas actividades también se vieron restringidas, como los foros de debate, los encuentros en línea, etc. Es por ello que la Prosecretaría preparó un escrito teórico-práctico para que los estudiantes puedan ir leyendo y resolviendo a su propio ritmo. Este aporta diferentes herramientas que las y los ingresantes pueden utilizar como apoyo: algunos textos cortos, libros, películas, series, *podcasts*, textos académicos, algunos videos cortos, notas periodísticas, entre otros materiales.

Conclusiones

En este capítulo se realizó un recorrido por los documentos abordados durante el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Plata en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la FaHCE. El estudio contempla un corte longitudinal que abarca

desde el año 2018 al 2022, que implicó un proceso de dictado mediado por herramientas tecnológicas de educación a distancia y otro impactado por la presencialidad.

La presentación para su discusión de estos temas durante el ingreso habla de una política universitaria que busca un perfil de egreso libre de violencia, pero que a su vez procura que las y los estudiantes tengan un tránsito en la Universidad sin discriminaciones por cuestiones de género. Tanto la UNLP como la FaHCE atendieron los reclamos de los y las estudiantes y de los y las representantes de los claustros, y pusieron en marcha diferentes dispositivos que dan respuesta a estas demandas. Se puede destacar también que hay un trabajo puntual desarrollado por la Prosecretaría de Género de FaHCE en relación con estas temáticas.

Es un hecho que existen contenidos que son propios de cada disciplina y otros que son transversales a todas ellas, que en la actualidad hacen a la formación de futuros profesionales. Los tiempos cambian, como también lo hacen las necesidades de la sociedad, por ende, los contenidos pensados para la formación profesional deben ir ligados a esas expectativas. Se vislumbra que la formación de profesionales en Educación Física implica un conjunto de saberes específicos disciplinarios a los que se suman las teorías respecto de su enseñanza y transmisión, así como las temáticas de género.

Referencias bibliográficas

- Boletín informativo de la SAE. Ingresantes 2022. Secretaría de Asuntos Estudiantiles (2021). Taller de sensibilización en temáticas de género. Ingreso a carreras de la FaHCE 2021.
- Cicef (2018). *Proyecto del Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física 2015*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cicef (2019). *Proyecto del Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física 2015*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Cicef (2020). *Proyecto del Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física 2015*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cicef (2022). *Proyecto del Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física 2015*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Felipe, C. (2018). *Políticas académicas y estrategias de legitimación disciplinar de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1992-2004)*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1619/te.1619.pdf>
- Maicef (2021). *Proyecto del Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física 2015*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Vicente, M. y Almada, G. (27 y 28 de octubre de 2016). *Las formas de organizar el acceso a la universidad: las estrategias de ingreso a las carreras de Educación Física y de Ciencias de la Educación de la UNLP*. IV Encuentro Nacional de Orientación Universitaria, , La Plata, Argentina. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11184/ev.11184.pdf

Reflexiones en torno al género y feminismo en el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la UNLP

Carla Ferraris
Barbara Visciglia

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación sobre las teorías feministas y cómo ellas irrumpen en los programas de estudio de la asignatura Educación Física 4, específicamente, en sus seminarios: “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física” y “Enseñanza del fútbol en perspectiva de géneros”. La materia Educación Física 4 forma parte del tronco común para la Licenciatura y el Profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). El objetivo es problematizar el campo disciplinario de la Educación Física y las teorías feministas en la formación del nivel superior. Asimismo, el propósito es visibilizar, dentro de estos documentos, si existe (o no) reproducción de modelos normativos aceptados socialmente y en qué medida ello se ve reflejado en las prácticas corporales.

Analizar el campo de la educación física desde una perspectiva plural en torno a la formación docente implica interpelar los saberes

de la disciplina en el nivel, en tanto el objeto es atravesado por preguntas referidas a las teorías feministas, a las teorías sobre género y a las prácticas corporales. En el marco del plan de Estudios 2000 para el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP, la selección de los seminarios implicó una revisión previa en la cual se consideraron para el análisis dos de ellos que abordasen de manera específica estas problemáticas. Vale aclarar que en otras asignaturas se abordan temas afines, en diálogo directo con la investigación y la extensión, desde hace más de una década.

Los dos seminarios seleccionados forman parte de la asignatura Educación Física 4, ubicada en el cuarto año de la carrera. A partir de un análisis preliminar global del programa de dicha asignatura se puede observar que en su fundamentación aparecen los siguientes conceptos: género, teorías feministas, prácticas corporales. Seguidamente se describe a qué hacen referencia cada uno de estos conceptos, considerados como principales, a fin de poder analizar el contenido de los seminarios.

Género, teorías feministas y prácticas corporales

La configuración histórica de la educación superior en la Argentina está marcada, hasta la mitad del siglo XX, por el predominio de la universidad pública. El origen de la institución de enseñanza superior se sitúa en 1613 con la fundación de la Universidad de Córdoba en el período colonial. Posteriormente, en 1812, durante la etapa posindependentista, se crea la Universidad de Buenos Aires y en las primeras décadas del siglo XX, las de La Plata (1905) y de Tucumán (1914). En el contexto de la crisis del orden oligárquico y de democratización política, la Reforma Universitaria de 1918 estableció los principios de autonomía y cogobierno que, progresivamente, se constituirán como identidad de la comunidad universitaria. En las décadas posteriores, y durante el gobierno peronista, se fundaron nuevas universidades

públicas, y recién hacia finales de la década de 1950, se crearon las primeras universidades privadas. El ámbito del saber por excelencia es la Universidad. Si de ella no partiesen ideas precursoras y saberes que pongan en tensión saberes anteriores, no estaría cumpliendo con uno de sus roles fundamentales: producir conocimiento y formar profesionales que, vigentes en tiempo y espacio, puedan desempeñarse y estar a la altura de los debates actuales en torno a la diversidad.

En cada cultura hay maneras particulares que determinan el modo de ser varón o de ser mujer. Incluso antes del nacimiento de una persona ya se inscribe en ella su forma “esperable” mujer o varón, de acuerdo a la cultura, la historia de sus padres, su contexto socio-cultural, etc. Sin ir más lejos, se refleja en algo tan sencillo como el nombre dado al nacer, que determinará una forma de presentarse ante los demás, dándole al sujeto una ubicación en un lugar social. Así, el nombre de una persona inscribe en ella una identidad primaria de presentación ante el mundo que lo rodea.

Culturalmente, los nombres están divididos en dos categorías: nombres de varones y nombres de mujeres. Aquí se sugiere repasar un concepto clave en la obra de Judith Butler, autora de *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad* (1990), quien en muchos de sus trabajos retoma a Ariel, una filósofa posestructuralista que ha realizado importantes aportes en el campo del feminismo, la teoría *queer*, la filosofía política y la ética.

La performatividad de género nos permite pensar el modo en que el género se instaura bajo la idea de una esencia interna, subsidiaria de un cuerpo específico. Las *performances* de género refuerzan la conexión necesaria que debe existir entre determinado sexo corporal y el género específico que le pertenece. Así se instaura la relación causal entre sexo y género, pues, desde una lectura naturalizada, los actos que despliegan determinadas *performances* de género son producto, o se producen a partir, de un cuerpo identificado y categorizado bajo la forma que le imprime la pertenencia a alguno de los sexos (Martínez, 2011, p. 171).

Esta forma de ordenamiento es la que se recrea cada día en la mayoría de las instituciones. Hay quienes, de modo implícito, se adaptan a la norma y son consecuentes en sexo y género. Es decir, hacen coincidir lo biológico con una forma corporal determinada socialmente y con una percepción subjetiva de sí mismo que encuadra con lo anterior. En la actualidad, la enseñanza académica destinada a futuros/as profesores y profesoras de Educación Física sigue formando profesionales que reproducen lógicas binarias, lo cual se visibiliza en las clases de Educación Física en general, ya que todavía se pueden ver claramente dos modelos bien delineados, el femenino y el masculino. En cuanto al primero, se lo liga a lo bello y delicado, a lo menos activo, más tranquilo y sumiso, mientras que el masculino se asocia a la fuerza, la potencia y la virilidad en sí. Sin embargo, esto se resignifica al momento de la práctica deportiva, específicamente la de alto rendimiento, donde los límites de lo femenino y lo masculino se desdibujan, dando paso a otro tipo de objetivos a alcanzar. Es decir que en pos del objetivo, se deja de lado —en parte— lo determinado y predeterminado en cuanto a usos y costumbres esperables para cada sexo.

Este *modus operandi* está delineado por el perfil de un docente (profesor de Educación Física), que es quien lo reproduce la mayoría de las veces, y ahora se encuentra ante el desafío profesional de revisar sus procesos de intervención en la enseñanza y trasmisión.

Hoy los profesores y las profesoras deben repensar sus saberes de cara al movimiento que irrumpe desde el feminismo, abriendo una puerta de entrada para nuevas discusiones y debates en torno a la temática.

Un poco de historia: el feminismo y sus derechos

Desde hace mucho tiempo, el movimiento feminista busca incansablemente la igualdad de derechos entre los varones y las mujeres. Aun antes de las sufragistas, se empezaron a generar diferentes cli-

mas y ritmos de luchas, en busca de nuevos derechos para las mujeres. Con la lucha por el voto femenino y la llamada “segunda ola” se marcó un hito en la historia del feminismo. Poder votar y ejercer un derecho civil fue una de las mayores conquistas. Es importante retomar el concepto de feminismo, primordial para este escrito. La autora Elsa Dorling (2009) plantea que el feminismo es

esa tradición de pensamiento, y por consiguiente los movimientos históricos, que, por lo menos desde el siglo XVII plantearon según diversas lógicas demostrativas la igualdad de los hombres y las mujeres, acorralando los prejuicios relativos de la inferioridad de las mujeres o denunciando la ignominia de su condición (p. 13).

El feminismo va marcando “olas” y momentos claves en el devenir de la historia mundial. Es así que, en nuestra región en general y en Argentina en particular, desde el año 2006, con la Ley de Educación Sexual Integral, hasta la actualidad, se han ido sucediendo hechos históricos referidos a la temática. A la mencionada norma le siguió la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010; un tiempo más tarde, la Ley de Identidad de Género (2012) y en 2020, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Con este conjunto de leyes, producto de las diferentes luchas del movimiento feminista, se está cada vez más cerca de la igualdad. Específicamente, con la ley IVE se estableció, en la historia nacional y regional, un logro sin precedentes. Poder decidir sobre nuestros cuerpos y sobre la maternidad las discusiones en boga.

Por otra parte, resulta importante mencionar aquí que entendemos el concepto de prácticas desde la perspectiva de Giles (2017) quien sostiene: “a partir de pensar que las prácticas son las formas de hacer, pensar y decir, y todas las formas de hacer, pensar y decir le pertenecen a la cultura, al capital cultural” (p. 60). Pensado bajo esta perspectiva, el concepto de prácticas permite ampliar el análisis y afirmar que la construcción del cuerpo se constituye en las acciones de las prácticas. “El concepto de prácticas supone que las prácticas

antecedan al sujeto practicante (...). El cuerpo se encuentra entonces en las formas de hacer, de decir y de pensar que la cultura crea sobre el cuerpo” (2017, p. 60).

A partir ello, entonces, entendemos a las prácticas corporales como una forma más de construcción y resignificación de los cuerpos, siempre pensando al cuerpo no biologizado, sino más bien construido desde el lenguaje, impregnado de la cultura en la cual se encuentra.

Analizar las prácticas corporales dentro del campo disciplinario de la Educación Física bajo esta perspectiva es sumamente importante. Asimismo, es fundamental abordar la inclusión de la diversidad de género en la construcción de dichas prácticas de forma responsable.

Analizando programas en clave de género

Luego de sentar un posicionamiento teórico en torno a esta temática, continuamos indagando en el programa de la materia Educación Física 4. En ella se encuentran varios seminarios, en algunos de los cuales vamos a detener nuestra atención. En un recorrido por el programa de la materia, encontramos que el fútbol femenino figura dentro de un apartado de enseñanza deportiva; en los otros apartados no hallamos más referencias a los conceptos principales puestos en diálogo en este escrito.

En líneas generales, se observa que la mayoría de los seminarios de esta asignatura están enfocados dentro de su diversidad disciplinaria desde una mirada propia del campo de la salud. Estos seminarios son: Sensopercepción, Salsa, Desarrollo de políticas públicas y Primeros auxilios; todos ellos abordados desde una perspectiva general biologizada. Por su parte, los seminarios Representaciones de género en la enseñanza de la Educación Física y Enseñanza del fútbol en perspectiva de género son los dos únicos espacios que escapan a la lógica medicalizada de ver a las prácticas corporales desde la salud. Es por ello que resulta de vital importancia para nuestro análisis rescatar su valor formativo. Lo expresado por Bertsch (2016) deja entrever

lo mencionado: “La perspectiva de este contenido se vincula con la enseñanza de los seminarios de Gimnasia, Sensopercepción, Salsa, Género y el desarrollo de políticas públicas que convocan cada vez más la intervención de los profesores en Educación Física” (p. 2).

Más allá de su localización, desde una perspectiva más biológica, se destaca que es la única materia que brinda dos seminarios que abordan la temática con una mirada más amplia, no sexista, incluyendo teorías como las de Butler (1990) que escapan al biologicismo. Vale remarcar una cuestión, no menos importante, referida a la organización de la materia: los seminarios obligatorios y opcionales. Los obligatorios son Primeros auxilios, Políticas deportivas y Legislación. Los y las estudiantes pueden elegir cuál seminario optativo realizar de estos últimos. Es decir que los dos seminarios mencionados en función de su abordaje de la temática de diversidad de género, son optativos, junto con Hockey, Rugby, Taekwondo, Salsa, Cuerpo, Salud y Política.

El planteamiento de estos dos seminarios optativos que abordan en profundidad cuestiones referidas al género y al feminismo denota cierto posicionamiento político sobre estas discusiones. Podríamos pensar que aún falta camino por recorrer para que estos saberes sean legitimados y se visibilicen en los documentos (programas institucionales). Sostenemos, entonces, que el hecho de no considerar estos temas como obligatorios habla de la poca visibilidad y la resistencia a aceptar este contenido como parte de la cultura a transmitir.

Análisis de los seminarios

Los seminarios “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física y Enseñanza de Fútbol en perspectiva de géneros” son los únicos de todo el Profesorado que abordan la temática en estudio de manera integral. No obstante, corresponde aclarar que en las asignaturas Teoría de la Educación Física 3 (perteneciente a tercer año del Profesorado) y Teoría de la Educación Física 4 (de

cuarto año), también se la aborda, pero no como eje vertebral, sino como un concepto nodal más dentro de la asignatura.

En una primera aproximación, en la lectura del programa del seminario Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física, se observa en la unidad I que se parte del abordaje de conceptos nodales como la percepción de los cuerpos de los y las deportistas y cómo los medios de comunicación reproducen la heteronorma. A partir de aquí, permite visibilizar al cuerpo como lo tangible, que puede tocarse y observarse, casi pensado en términos de materialidad. Es decir, cómo es el cuerpo de un deportista para que aquel que lo estudia pueda empezar a pensarlo mediante una imagen, y desde allí, un cuerpo preformado. Lo interesante de esta aproximación y su análisis respecto a la performatividad, lo estereotipado, encasillado, es que permite sacar a la luz lo que no solo fue asignado genéticamente, sino también romper barreras de estereotipos y pensar los cuerpos de otra manera. Esto es, desde una mirada más amplia que abarque a las minorías acalladas por estructuras mundiales, que obedecen a normas funcionales a los intereses del sistema patriarcal milenario que se perpetúa en el tiempo.

Ahora bien, dentro del desarrollo de este programa hay una segunda instancia de análisis, en donde se presentan conceptos centrales indispensables para desandar categorías teóricas analíticas con la intención de establecer un lenguaje universal al hablar de género, feminismo, heteronorma, educación sexual integral y otras significaciones claves en esta área del conocimiento tan nuevo que irrumpe en todos los sectores de la vida individual y social del mundo en estos tiempos. Enfatizar en estos conceptos es fundamental para que quienes estudian, tengan estos nudos de pensamiento claros, ya que son los y las que vienen a quebrantar estructuras de pensamiento con relación a estas temáticas. Romper con décadas de formación de profesores que no discutieran sobre temas referidos al género es un desafío importante que se asume en estos seminarios.

En el tercer apartado de contenidos planteados por el seminario, se visibiliza que se hace foco en situaciones reales de posturas docentes abiertas a la diversidad en todas sus formas; futuros/as profesores y profesoras deconstruidos/as de toda norma que determine rígidamente los estereotipos. De esta manera, se irrumpe con nuevas perspectivas que permiten comenzar a pensar en aquellos/as que estudian como portadores/as de un saber nuevo y quizá transgresor, en relación con profesores/as formados/as en otra época, tal vez no muy lejana. A partir de lo establecido, se sostiene que posicionar a quienes estudian el Profesorado en esta mirada plural y no binaria, no sexista y con perspectiva de género, acorta la brecha existente entre lo que la sociedad aún determina como normal y anormal. Aunque, vale decir, no la elimina, sino que sitúa la discusión en el centro de la escena en el plano educativo.

Por su parte, el programa del seminario “Enseñanza del fútbol en perspectiva de género” comienza describiendo los contenidos a desarrollar, divididos en cinco unidades didácticas, empezando por el desarrollo del concepto nodal del deporte a realizar, el fútbol. Para ello, realiza un recorrido teórico e histórico para una mejor comprensión de los y las estudiantes.

En la unidad dos de los contenidos se hace referencia a cuestiones como la técnica, el gesto motor, el proceso de enseñanza y el aprendizaje en la educación formal y no formal, entre otros, pero sin distinción de género.

En la unidad tres, se puede ver una distinción de cualidades de la subjetividad de cada persona en relación con la discapacidad y una mirada biologicista de la misma, como también, el abordaje de la generalización en contextos de encierro.

La unidad cuatro es la primera que hace referencia específica al fútbol femenino, contextualizándolo y describiéndolo en términos cuantitativos, con un enfoque en el cual hay validación y medición, como ha quedado expuesto en líneas anteriores.

Ahora bien, cuando se analiza el quinto apartado del programa, se observa un muestreo de los tres tipos de enseñanza para comulgar con la coeducación o enseñanza para y desde la diversidad. Asimismo, a partir de la perspectiva de género, se cuestiona la reproducción, tomando posición en una producción de saberes. Luego se analizan los prejuicios en el fútbol y los modos en que se generan los estereotipos heteronormativos hegemónicos masculinos y femeninos.

Conclusiones

Finalizado el presente análisis, es oportuno subrayar que el objetivo de este capítulo es generar la inquietud de poder cuestionar por qué en nuestro campo disciplinario, específicamente en los programas de las carreras de Educación Física de la UNLP, hay pocos espacios donde se aborden las teorías feministas y la diversidad de género.

A modo de conclusión no acabada, sino más bien invitando a seguir repensando la formación docente de profesores/as de Educación Física a la luz de las teorías feministas y las políticas de género, reflexionamos y señalamos que desde el año 2000 en adelante, cuando este plan de estudios comenzaba a implementarse, fueron necesarias muchas luchas y tiempo transcurrido para lograr leyes que dieran cuenta de la igualdad de género y de la importancia de las teorías feministas. Batallas que dieron la posibilidad de dejar abierta la discusión en torno a estas temáticas que, en otros contextos, no eran un problema, o no se presentaban como cuestiones que necesitaban ser analizadas, como sí ocurre en la actualidad. Celebramos entonces estos dos seminarios, espacios de formación y reflexión brindados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación dentro del Profesorado de Educación Física, porque invitan a ampliar el pensamiento, teniendo en cuenta que estas temáticas van a ser cada vez más habituales dentro de todos los espacios de la carrera, porque nos atraviesan en la cotidianidad.

Referencias bibliográficas

- Bertsch, A. M. (2016). *Programa de Educación Física IV*. UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Butler J. (1990/2018). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorling, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giles, M. (2017). Prácticas corporales. En Crisorio, R. y Escudero, C. *Educación del cuerpo, currículum, sujeto y saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Martínez A. (2011). ¿Qué otra cosa puede ser el cuerpo? Aportes teóricos de Judith Butler más allá del dimorfismo sexual. *Revista Educación Física y Ciencia*, 13. Recuperado de <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv13a14>
- Plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física (2000). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Educación Física en clave de géneros

Soledad Colella

Introducción

Analizar la formación académica con perspectiva de género es un trabajo que paulatinamente viene desarrollándose, pero todavía está lejos de consolidarse. Pese a la necesidad de cambios que la comunidad profesional reclama, aún existen contenidos que son considerados hegemónicos y que presentan resistencia a ser modificados. El presente trabajo realiza un rastreo y análisis de conceptos en la formación docente de los profesores y licenciadas en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), con especial atención en las materias específicas consideradas troncales. El estudio contempló la revisión de las asignaturas Educación Física 1, 2, 3, a partir de un relevamiento vinculado a la presencia (o ausencia) de conceptos y/o discusiones con perspectiva de género ligados a la formación académica.

El análisis tiene como sustento teórico los postulados de Judith Butler con referencia al cuerpo, a la sexualidad y a los debates que estos generan, partiendo de suponer cómo los mismos pueden contribuir a la formación de grado en educación física. En este capítulo se exponen los resultados de la investigación realizada durante los años 2020-2021 vinculados a la formación docente en relación con las cuestiones de género, específicamente en el Profesorado y la Licen-

ciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata; se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación “Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP”, perteneciente al Cices/IdIHCS, FaHCE/ UNLP-Conicet y dirigido por Norma Beatriz Rodríguez Feilberg (2020).

Es de interés para este estudio explorar cuáles fueron (y siguen siendo) los sentidos que se le han dado a la formación de profesionales en el área respecto al género, en los diferentes ejes que constituyen las materias troncales de los tres primeros años. En el plan de estudios 2000, vigente a la fecha, cada una de las materias cuenta con seis ejes obligatorios, pero en el caso de Educación Física 2 y 3, se brinda un seminario más de carácter optativo que a su vez, es de carácter obligatorio. Los seminarios son Cestoball de tercer año y Fútbol de segundo año. Los y las estudiantes deben elegir cursar uno u otro, pero tienen la obligación de realizar al menos uno. La opción entre seminarios da lugar a interrogantes: ¿cuáles son los argumentos y discursos que materializan las ideas o postulados?, ¿con qué intención se definen estos dos deportes como seminarios a elegir?, ¿de qué depende la elección o en función de que está pensada? Las respuestas serán parte del desarrollo de este capítulo, a sabiendas de que los seminarios fueron de carácter obligatorio de la siguiente manera: para mujeres, Cestoball y para varones, Fútbol. Tomamos como insumo los programas de las asignaturas Educación Física 1, 2 y 3 que se encuentran disponibles en el sitio web de la Biblioteca Profesor Guillermo Obiols de la FaHCE, para analizar la propuesta curricular de la enseñanza de la educación física en clave de géneros.

Géneros y performatividad butleriana

En este capítulo se destinará un espacio al análisis de los programas de las materias Educación Física 1, 2 y 3, para indagar las cuestiones de género que aparecen en ellos, debido a dos razones: porque

se investiga la formación de profesionales, y porque, para el grupo de investigadoras e investigadores que integramos el equipo de trabajo, es de suma importancia incluir los debates sobre géneros como tema de discusión. Por ello, este texto comienza con la introducción de teorías de género analizadas por especialistas, y para que estas teorías entren en contacto con la formación, se realiza un desarrollo descriptivo de las mismas, sumando los aportes que se consideran necesarios para la enseñanza de las prácticas del cuerpo en la formación de profesionales.

Introducimos el debate en torno a cuerpo y géneros “en clave Butler”; esto significa remarcar, como lo hace Femenías (2021), explicando lo que deja claro Butler (2015) en su *Cuerpos que importan*, que “todo acto es parte de una cadena de citas, reconociendo que la semejanza entre acto y acto, hace que el pasado reiterado se absorba, enmascarado, olvidado, forcluido y sólo la reiteración adquiera fijeza ontológica” (p. 368).

El concepto que Butler desarrolla sobre el análisis del género es intempestivo. La autora es, además de profesora de Retórica y Literatura Comparada en la Universidad de California, filósofa especialista en teorías y conceptos en el campo de los estudios de género. Esto hace que su mirada sea de gran influencia en las investigaciones sobre el tema propuesto para este capítulo.

Butler, en su libro *Cuerpos que importan* (2015), afirma:

Comencé a escribir este libro tratando de considerar la materialidad del cuerpo, pero pronto comprobé que pensar en la materialidad me arrastraba invariablemente a otros terrenos. Traté de disciplinarme para no salirme del tema, pero me di cuenta de que no podía fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento. Los cuerpos no solo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos “son” (p. 11).

Deja en evidencia en este párrafo los inconvenientes de trabajar este concepto, las desviaciones hacia otros terrenos, como también resalta que encuentra una dificultad mayor en el tema cuerpo, que es dar con “una generación de obras feministas que intentaron, con diversos grados de éxito, traducir el cuerpo femenino a la escritura, lo que le suma aún más complejidad al tema” (Butler, 2015, p. 12). De este modo introduce una consideración, ya planteada en *El género en disputa* (1990), otro de sus libros; explica que el género se construye a través de las relaciones de poder, cuestión que explora en profundidad cuando relata:

si yo hubiera sostenido que los géneros son performativos, eso significaría que yo pensaba que uno se despertaba por la mañana, examinaba el guardarropa o algún espacio más amplio en busca del género que quería elegir y se lo asignaba durante el día para volver a colocarlo en su lugar a la noche (Butler, 2015, p. 12).

Con esta aclaración advierte que no hay tal sujeto que decide sobre su género, y va por más con el interrogante: ¿cuáles son las fuerzas que hacen que los cuerpos se materialicen como ‘sexuados’? Para analizar este tema recupera la teoría foucaultiana respecto del “ideal regulatorio”, donde observa en relación con este postulado “que el sexo no solo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna” (Butler, 2015, p. 18). Por tanto, si existe tal fuerza reguladora, este poder es el que produce, demarca, circunscribe, diferencia, a los cuerpos que controla. Es dentro de esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos, que requiere la producción de seres abyectos, es decir, los que quedarán por fuera. Aquí trae a lo abyecto como aquellas zonas invisibles, inhabitables, de la vida social.

Cuando determina la zona de abyección de los cuerpos, encauza su interés por encontrar cierta respuesta de por qué esta matriz hace de los cuerpos tal sexualidad, y para dar con la misma encuentra en la lógica médica cierto avance, y dice:

Consideremos el caso de la interpelación médica que (a pesar de la reciente incorporación de otros apelativos más generales) hace pasar a un niño o niña de la categoría de “el bebé” a la de “niño” o “niña” y la niña se “feminiza” mediante esa denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género. Pero esa “feminización” de la niña no termina allí; por el contrario, las diversas autoridades reiteran esa interpelación fundacional a lo largo de varios intervalos de tiempo para fortalecer o combatir este efecto naturalizado. La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma (Butler, 2015, p. 25).

Este modo de fijar y determinar comienza desde el proceso de interpelación, continúa y se reitera en el tiempo, repetición que lleva a conformar las normas, por esto dice “que ‘el sexo’ es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo” (Butler, 2015, p. 18). Es decir, si esto se reitera en el tiempo y se configura la norma, entra en funcionamiento un proceso accionando sobre este como fuerza regulatoria, como ley reguladora implícita. Para Butler, lo abyecto designa

aquellas zonas “invisibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invisible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá este sitio de identificaciones temidas contra las cuales -en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribe su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional. La formación de un sujeto exige una identificación con el fantasma normativo del “sexo” y esta identificación se da a través de un repudio que produce un campo de abyección, un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger (Butler, 2015, p. 20).

Iterable, dice Femenías (2021), es de lo que depende la fuerza o eficacia del performativo, entendiendo que todo acto es parte de una cadena de citas, una reiteración sostenida en el tiempo. La postura de Butler es oportuna y va por todo, porque reconoce que lo que escribe será controvertido, y no por eso se detiene, sino que se afianza a su idea, la sostiene y utiliza ciertos recursos para dar cuenta de esto que piensa. Aclara que pone el cuerpo como efecto de la dinámica del poder, la performatividad como poder reiterativo productor del discurso, la construcción del sexo no como dato corporal sino como norma cultural:

Y una reconcepción del proceso mediante el cual un sujeto asume, se apropia, adopta una norma cultural, no como algo a lo que, estrictamente hablando, se somete, sino más bien, una evolución en la que el sujeto, el “yo” hablante se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo y una vinculación de este proceso de asumir un sexo con la cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras (Butler, 2015, p. 19).

En este sentido, es necesario remarcar que para la autora, la performatividad es también sobre el género; lo es porque no lo liga al sexo, por eso puede pasar o traspasar los límites del orden binario y por tanto construir categorías desde un nuevo vocabulario, que puedan superar barreras de escritura. Para las prácticas corporales sería condición *sine qua non* que la perspectiva de género, además de no ser binaria, piense al cuerpo bajo esta lógica butleriana.

Géneros en las asignaturas Educación Física 1, 2, 3

Una característica especial que presentan las asignaturas en cuestión es que cuentan con un espacio teórico propiamente dicho, y diversos espacios teórico-prácticos, denominados ejes, algunos de carácter obligatorio y otros optativos. Los y las estudiantes deberán aprobar la totalidad de los mismos más el espacio teórico. La materia

Educación Física, que según el plan de estudios 2000 corresponde a primer año, cuyo programa fue modificado por última vez en el año 2019, cuenta con seis ejes: Atletismo, Básquet, Gimnasia Artística y Deportiva, Gimnasia, Juego y Recreación y Sóftbol, todos de carácter obligatorio. La materia Educación Física 2, de segundo año, cuyo programa corresponde al año 2017, está compuesta por siete ejes: Básquetbol 2, Fútbol 1, Juego y Recreación 2, Gimnasia Artística y Deportiva 2, Gimnasia Formativa 2, Natación 1, Voleibol 1; algunos constituyen el segundo nivel de los ejes que se dictan en Educación Física 1, pero también aparecen dos nuevos ejes, Natación y Vóleibol, de carácter obligatorio, y Fútbol como optativo. En la materia Educación Física 3, cuyo programa fue actualizado en el año 2019, encontramos los ejes: Atletismo 2, Cestoball (optativo), Handball, Natación 2, Sóftbol 2, Vida en la Naturaleza, Voleibol 2.

La revisión muestra que todos los programas cuentan con una fundamentación donde se encuentra la justificación y selección de los contenidos. En el programa de Educación Física 1 no se enuncian cuestiones referidas al género ni en la fundamentación ni en la bibliografía. Sí se destaca lo siguiente:

En el plan de estudios de nuestra carrera las asignaturas Educación Física y, por consiguiente, Educación Física 1, tienen por objeto, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, el tratamiento teórico-práctico de los contenidos de la educación física (la Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al aire libre y de Vida en la Naturaleza) y sus formas particulares (Atletismo, Básquetbol, Juego y Recreación, Gimnasia Artística y Deportiva, Gimnasia, Softbol, etc.). Pero, en la perspectiva crítica en la que se orienta, el plan establece metas en relación con una formación en enseñanza e investigación que haga posible la conquista de una actitud experimental en la transmisión de la educación física. Esto supone replantear a la Educación Física misma desde las prácticas que propone, los discursos que la conforman y las relaciones que establece con otros campos académicos y profesionales (Giles, 2019, p. 1).

Se entiende que Educación Física 1, junto con Teoría de la Educación Física 1, son las materias de presentación del plan de estudios en lo que respecta a la disciplina, y dan inicio formalmente a las carreras del Profesorado y la Licenciatura. De su importancia surge el interés por analizar la relación que se observa entre la teoría y la práctica, y por otro lado, atender los contenidos propios de la educación física. Se destaca el interés puesto en el final de la fundamentación, donde se advierte sobre la enseñanza en la investigación.

El programa establece que su vinculación directa con la escuela media permite transitar el desplazamiento hacia la cultura universitaria, y también profundizar sobre “la construcción de un saber cómo maestro del cuerpo que comienza a delinearse en la elección de la carrera y en estas primeras escenas de su vida universitaria” (Giles, 2019, p. 2).

Entre los objetivos se destacan:

Transmitir un saber conceptual acerca de los contenidos de la Educación Física, en general, y de los contenidos particulares de los ejes que componen la asignatura (Atletismo 1, Básquetbol 1, Juego y Recreación 1, Gimnasia Artística y Deportiva 1, Gimnasia 1, Softbol 1, etc.) (Giles, 2019, p. 3).

Se detalla así el primer objetivo de la materia y se nombran los ejes que componen la asignatura; luego se desarrollan los contenidos propios de cada eje, con sus respectivas bibliografías obligatorias y complementarias, así como los requisitos para la aprobación de la materia. En el programa de la materia Educación Física 2 se destaca:

En el plan de estudios de nuestra carrera las asignaturas Educación Física y, por consiguiente Educación Física 2, tienen por objeto, en el marco de una estrecha relación entre teoría y práctica, el tratamiento teórico-práctico de la educación física a partir de sus contenidos, saberes y prácticas que se articulan en las asignatura (Básquetbol, Fútbol, Gimnasia, Gimnasia Artística y Deportiva, Juego y Recreación, Natación, Voleibol, etc.). Desde una perspectiva analítica, reflexiva, crítica y propositiva que postula y exige una formación que posibilite la conquista de una actitud

experimental en la transmisión de la educación física se plantean problemas educativos y categorías propias que permiten dar cuenta de una realidad práctica y de intervención propia y específica. Por ello, se integran en el desarrollo del programa problemas de identidad profesional en perspectiva educativa desde diversas dimensiones conceptuales y políticas (Ron, 2017, p. 1).

Se observa en la fundamentación de este programa el sentido puesto en el tratamiento teórico-práctico de la educación física a partir de sus contenidos, saberes y prácticas, y también la continuidad del desarrollo en cuatro de los ejes —Básquetbol, Juego y Recreación, Gimnasia Artística y Deportiva y Gimnasia Formativa—; es importante destacar que además de cierta continuidad aparece nombrado un eje como Gimnasia Formativa 2 en la fundamentación, y luego se desarrolla el programa del mismo con el nombre Gimnasia 2.

A continuación se plantean los contenidos propios de cada eje, con sus respectivas bibliografías obligatorias y complementarias, como también los requisitos para la aprobación de la materia. En cuanto al análisis del programa de esta asignatura como insumo, ni en la fundamentación ni en la bibliografía se enuncian cuestiones referidas al género.

Por su parte, en la fundamentación del programa de Educación Física 3 se observa lo siguiente:

[La asignatura Educación Física 3 (EF3)] se aboca al estudio de las características y problemas relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física en la adolescencia y juventud, en relación con otras áreas del desarrollo”.¹ Entender a la EF como una práctica pedagógica, que enseña a través de las manifestaciones culturales de la motricidad humana implica adoptar una postura crítica y reflexiva, con

¹ Universidad Nacional de La Plata. Profesorado Universitario en Educación Física, Plan de Estudios 2000. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

la intencionalidad de formar a los alumnos y a las alumnas para ejercer la docencia tanto en el ámbito escolar como así también en marcos no escolares desde tres perspectivas: de la complejidad del campo, de género y de la diversidad (Fotia, 2019, p. 1).

Se advierte por primera vez en los programas de las materias analizadas el concepto de género ligado al campo y la diversidad. También se expresa que desde “estas miradas”, se pondrán en discusión las unidades que conforman la materia, que son tres: unidad 1, Juventudes y Educación Física; unidad 2, La Enseñanza y el Aprendizaje de la Educación Física con Jóvenes en los marcos escolares; unidad 3, La Enseñanza y el Aprendizaje de Educación Física con jóvenes en marcos no escolares.

En los objetivos que se detallan en el programa aparece en el último punto “Promover el uso no sexista del lenguaje como herramienta para evitar la discriminación de las personas” (Fotia, 2019, p. 3), detalle relevante debido a que esta materia posibilita, desde la conformación del programa, la herramienta de discusión en cuanto a los análisis de la cuestión del género en la educación física. Para este propósito se ofrecen contenidos particulares, por ejemplo, en la unidad 1: “Las dimensiones cultural, social y motriz en los estudios de los y las jóvenes. La Educación Física en perspectiva de género y el desafío de la diversidad. La clase mixta” (Fotia, 2019, p. 3), entre otros. Se proponen lecturas como “El género en la mira en los contextos de vulnerabilidad y la clase de Educación Física” (Ghe; Montero Labat; Hirsch, 2016); “La lengua degenerada” (Johnson, 2018); “Juntos, pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género” (Scharagrodsky, 2006) entre otras. Por último, se desarrollan los contenidos propios de cada eje, con sus respectivas bibliografías obligatorias y complementarias, y también los requisitos para la aprobación de la materia.

Conclusiones

Analizado el campo académico del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la UNLP, observamos la presencia de diversos discursos respecto de la disciplina, el sujeto, el conocimiento, la ciencia, y variadas relaciones establecidas entre ellos. Cada discurso se encuentra impregnado de cuestiones propias del formador de formadores, en este caso de quienes dan las clases de las materias seleccionadas, consideradas troncales.

En la fundamentación presentada en el programa de Educación Física 3, se argumenta que la materia tiene la “intencionalidad de formar a los alumnos y a las alumnas para ejercer la docencia tanto en el ámbito escolar como así también en marcos no escolares desde tres perspectivas: de la complejidad del campo, de género y de la diversidad” (Fotia, 2019, p 1).

Como se puede constatar, la cuestión de género aparece como una de las perspectivas a ser tenida en cuenta en todos los ejes de esta asignatura. Entre sus objetivos, se menciona la necesidad de enseñar una educación física para el nivel secundario y ámbitos no formales en clave de género. Sería importante tomar este propósito en consonancia con la Ley de Identidad de Género del año 2012 y que se replique, en la medida de lo posible, en los programas de las asignaturas.

Además, entender como una categoría de análisis a la “zona de abyección” propuesta por Butler (2015) para pensar los cuerpos, donde esta performatividad contiene un doble gesto y “admite un sentido crítico que desarticula el marco simbólico heterosexual que inscribe a las personas solo como mujeres o varones, y apunta a la reglamentación social (ficcional) que opera como marco para la fabricación del binarismo” (Femenías, 2021, p. 369).

Pensar la educación física en clave de género representa un desafío. La UNLP tiene una fuerte constitución apoyada en el binarismo y se encuentra en tiempos de transformación; parte de esta modifica-

ción también llegó a las carreras de Educación Física, tocando con estos cambios a la enseñanza, como se pudo observar en la reforma del plan de estudios 1984, que tuvo como característica fundamental la inclusión en las materias para ambos géneros. En el plan actual de la carrera (2000), los ejes presentados en las materias troncales mantienen este singular y valioso cambio. Sin embargo, aún quedan resabios por modificar, sobre todo en algunos ejes, como Fútbol de 2° y Cestoball de 3°. Pensarlos en relación con las condiciones que son puestas en juego a la hora de la selección de ejes, y por qué razón son dadas estas condiciones. Tanto la selección de ejes como las condiciones deberían incorporar como antecedente a la Ley Nacional de Identidad de Género N.º 26 743, en cuyo artículo 12 se plantea la obligación de un trato digno: “deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad”.

Solo en la asignatura Educación Física 3 se promueve “el uso no sexista del lenguaje como herramienta para evitar la discriminación de las personas” (Fotia, 2019, p. 3). En la unidad 1 del programa se presenta como tema “La Educación Física en perspectiva de género y el desafío de la diversidad. La clase mixta” y se sugiere la lectura del texto de Pablo Scharagrodsky (2006) que es pertinente a la temática.

La guía de visibilización y aplicación de los marcos normativos que se encuentra vigente en la UNLP sobre “Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FaHCE”, texto disponible en el sitio web de la Facultad,² destaca que la UNLP en el año 2012 se declaró libre de discriminación por identidad de género, como política universitaria. A partir de esta guía queda establecido que se debe reconocer la identidad de género adoptada y autopercibida de cualquier

² <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.697/pm.697.pdf>

persona a su solo requerimiento en todas sus dependencias, con el fin de “garantizar el respeto al derecho a la identidad de género, la dignidad y la integridad de todas las personas” (Resolución N.º 13 876/12; Prosecretaría de Géneros y Políticas feministas, 2018, p. 5).

Podemos afirmar que el hecho de que la UNLP se declare libre de discriminación por identidad de género da lugar, en este estudio, a reafirmar la posición que se toma a la hora de hablar de las materias troncales de las carreras de Educación Física y su necesaria relación con las cuestiones de género, en donde estas puedan estructurarse a partir de pensar los cuerpos y las propuestas que Butler establece en cuanto a la zona de abyección de los mismos.

Es con exclusiva relación a la normativa que garantiza el respeto al derecho a la identidad de género que se escribe este capítulo, y en pos de una mejor educación para la Universidad Nacional de La Plata y las universidades de todo el país.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Femenías, M. L. (2021). *Ellas lo pensaron antes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Fotia, J. (2019). Programa de Educación Física 3. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11456/pp.11456.pdf>
- Ghe, M.; Montero Labat, E.; Hirsch, E. (28 de septiembre al 2 de octubre de 2015). *El Género en la mira en los contextos de vulnerabilidad y la clase de Educación Física*. 11 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, , Ensenada, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7321/ev.7321.pdf
- Giles, M. (2019). Programa de Educación Física I. Recuperado de <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y->

prosecretarias/academica/deptos/educacion-fisica/catedras/catedra-200716220948199651

Johnson, M. R. (2018). La lengua degenerada. *El gato y la caja*. Recuperado de <https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>

Ley Nacional N.º 26 743 de Identidad de Género. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860/texto>

Profesorado de Educación Física - Licenciatura en Educación Física, Plan de estudios (2000). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

Prosecretaria de Géneros y Políticas Feministas (2018). *Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FaHCE: Guía de visibilización y aplicación de los marcos normativos vigentes*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.697/pm.697.pdf>

Rodríguez, N. (2020). *Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP / H951*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>

Ron, O. (2017). Programa de Educación Física 2. Recuperado de <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/course/index.php?categoryid=161>

Scharagrodsky, P. (2006). Juntos, pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. En Aisenstein A. y Scharagrodsky P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Legislación en juego. Las cuestiones de género desde las normativas y regulaciones

María Isabel Trybalski Eichholz

Introducción

En este capítulo se analiza el impacto de las políticas públicas y universitarias referidas a las cuestiones de género en materia legislativa, haciendo hincapié en el estudio de la implementación de la Ley Micaela y el conjunto de normativas que atienden a la formación en perspectiva de géneros, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Se destaca que distintas áreas de la FaHCE, donde se desarrolla la formación docente en Educación Física, se encuentran trabajando la temática de género desde diversos ángulos. En esa línea, se han presentado múltiples políticas, algunas acordes con decisiones de orden nacional y otras de iniciativa propia de la casa de estudios. La creación de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas en el año 2018 es una muestra de ello. El presente capítulo busca aportar a la formación de grado en cuanto al impacto de las políticas públicas y universitarias referidas a las cuestiones de género en materia legislativa.

Las relaciones interpersonales se hacen presentes desde el instante en que vivimos en sociedad, y como sujetos sociales, necesita-

mos comunicarnos y relacionarnos con otras y otros. Entre esas relaciones que se van construyendo, están las que aparecen en el ámbito laboral del profesional, ya sea formal (escuela, universidad, instituto de formación), o informal (gimnasio, club, entre otros).

Es así que actualmente, las cuestiones de género resultan transversales en todos los ámbitos de la vida y en consecuencia, en la formación de futuros profesionales. Con independencia de la temática que se trate, deberían ser incorporados en los contenidos de enseñanza. En este sentido, este estudio busca realizar un recorrido a través de las diferentes legislaciones internacionales, nacionales, provinciales y políticas universitarias en las que se encuentren presentes los temas relacionados con la violencia y el género, temáticas que cobran valor en la formación profesional. En esta línea, Judith Butler (2006) considera que “comprender el género como una categoría histórica es aceptar que el género, entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y que la ‘anatomía’ y el ‘sexo’ no existen sin un marco cultural” (p. 25).

En otras palabras, la construcción de la identidad es indistinta del cuerpo biológico. El género, según lo describe la autora, es la atribución social de roles, expectativas y estereotipos según el cuerpo con el que se nace. Es la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino y masculino. Se construye así una categoría conceptual de análisis dinámico que puede y debe ir modificándose según las necesidades de una sociedad determinada.

En la actualidad, nos encontramos atravesando lo que Rubén Pardo (2000) denomina paradigma posmoderno. En esta naciente etapa, varios conceptos van perdiendo fuerza, llegan a una declinación total, y es necesario que sean repensados. Esta nueva era de pensamiento, que se encuentra emergiendo, puede ser definida como una etapa de reelaboración de los conceptos de la modernidad y el descubrimiento de que los cimientos de esta ya no tienen un valor absoluto, sino que son discutibles.

La primera marca social y cultural que recibimos en el instante mismo de nacer —muchas veces antes— es una marca de sexo-género. Por causa y efecto del “es niña” o “es niño”, “es una nena” o “es un varón”, recibimos —y nos es impuesta— una primera identidad que marcará un camino de posibilidades y limitaciones. En el año 2003, bajo la presidencia de Néstor Carlos Kirchner, se impulsó en la República Argentina una política de derechos humanos que tenía —y sigue teniendo hoy— como horizonte enriquecer, ampliar e integrar a todos los habitantes de la nación dentro de un mismo marco legal y jurídico. La búsqueda de la igualdad ante la ley mediante la sanción de nuevas leyes y la reforma y modernización de otras normas, es la evidencia real de un Estado presente.

Estas políticas públicas que empezaron a pensarse en el año 2003, fueron enfocadas desde una perspectiva de garantía, protección y ampliación de los derechos humanos, que se ven fortalecidas cuando quienes habitan el país las conocen y, en consecuencia, pueden ejercerlas. No hay desarrollo sin el respeto a los derechos de todas las personas, “todas las personas del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, como bien reza nuestra Constitución Nacional (1853). Las políticas respecto a las cuestiones de género, presentadas e implementadas en el ámbito nacional, rápidamente fueron receptadas por distintos organismos, los cuales fueron pensando y proponiendo políticas propias para concretarlas dentro de sus espacios.

En este texto se presentan las políticas puestas en práctica por parte de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Esta entidad se define como un espacio institucional que tiene como objetivo potenciar la implementación de diferentes políticas de género. Las mismas deben acompañar de manera transversal a la formación de quienes quieren llegar a ser profesionales. La tarea primordial a desarrollar, tal cual se puede leer en el documento presentado por la Secretaría de Asunto Estudiantiles, implica trabajar

la sensibilización y formación social sobre las problemáticas de géneros; introducir la perspectiva de género en el ámbito académico de manera transversal; identificar la manera en que las relaciones de género se hacen presentes en el espacio educativo de la FaHCE y cómo se manifiestan en la comunidad (SAE, 2021, p. 13).

A su vez, en su sitio web¹, perteneciente a la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas, en el apartado “Quiénes somos” se agrega que buscan impulsar políticas y acciones que aporten a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, interviniendo en diferentes ejes: formación, elaboración de políticas académicas, investigación y promoción de prácticas culturales y de organización social. El Departamento de Educación Física de esta unidad académica trabaja de manera conjunta con dicha Prosecretaría, colaborando con los talleres dictados durante el curso de ingreso, y asimismo indirectamente, con actividades extracurriculares, contribuyendo a la formación de futuros profesionales.

La identidad de género se considera un derecho humano y como tal debe ser respetado. En consecuencia, desde el Estado se debe garantizar la plena implementación de las leyes relacionadas con el tema y los derechos que las mismas promulgan. A su vez, debe ser entendido como aporte en la formación de grado. A lo largo de la vida, las personas se encuentran atravesadas por distintos mandatos sociales y culturales. El primero de ellos es recibido cuando se nace o, en algunas ocasiones, antes del nacimiento. Es una marca de sexo-género, por causa y efecto del “es una nena” o “es un nene”. Esto es lo que se percibe y a partir de allí se genera la imposición de una incipiente identidad que marcará el futuro de la persona. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a gozar plenamente de sus necesidades más elementales, tal cual está estipulado en el artículo 75 inciso 23 de

¹ <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/prosecretaria-de-generos-y-politicas-feministas>

la Constitución Nacional. Con esta cláusula se establece que el Estado tiene la obligación de asegurar una protección integral, que sea sin discriminación y con igualdad de trato. A su vez, contempla a otros componentes de la sociedad, como los adultos mayores, las mujeres y personas con discapacidad.

El 9 de mayo de 2012 fue sancionada la ley N.º 26 743 de Identidad de Género, promulgada el 23 del mismo mes y año. Siete años después de la homologación de dicha norma, Claudio Presman (2019), extitular del Instituto Nacional contra la Discriminación, Xenofobia y Racismo (Inadi), expresaba en el sitio web *Democracia*:

la Ley 26.743 de Identidad de Género fue la primera en el mundo en la que no se exigió a la persona ningún diagnóstico ni orden judicial para expresar libremente su identidad de género, a ser tratada de acuerdo a ella, al libre desarrollo de su persona y en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad (Presman, 2019).

En el artículo primero de la ley se describe que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género y a su libre desarrollo conforme a su autopercepción, y consecuentemente, a ser tratada como tal. También se detalla que debe ser identificada del mismo modo en los instrumentos que acreditan su identidad, respecto del nombre de pila, imagen y sexo con los que la persona es registrada. Para la rectificación registral, en caso de ser necesario, se debe realizar un trámite administrativo en el Registro Nacional de las Personas, que es gratuito y solo requiere el consentimiento del/la solicitante.

En su artículo segundo, se define a la identidad de género como “la vivencia interna e individual tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo” (Ley Nacional N° 26 743, art. 2). En este sentido, la subdirectora de Derechos Humanos de la Suprema Corte de Justicia de Mendoza, Eleonora Lamm, argumenta que “hay tantos géneros como identidades y, por ende,

tantas identidades de género como personas” (Lamm, 2018, p. 5). En otras palabras, acorde con esta reflexión, cada sujeto tiene un género distinto con el cual se identifica y quiere ser identificado.

En términos de Judith Butler:

Un discurso restrictivo de género que insista en el binario del hombre y la mujer como la forma exclusiva para entender el campo del género performa una operación reguladora de poder que naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración (2006, pp. 70-71)

Lamm (2018) también explica que la Ley N.º 26 743 trajo consigo un cambio de paradigma. Se pasó de un modelo médico psiquiátrico a un arquetipo basado en los derechos humanos. Según la autora, esta ley se basa en dos decisiones de política legislativa centrales. Una de ellas hace referencia a permitir el cambio de género en el registro civil sin necesidad de acreditar ningún requisito. Es decir, no es necesario realizar ninguna modificación corporal previa y tampoco es necesario expedir ningún tipo de certificado. Por otro lado, la autoridad pública que interviene no corresponde al Poder Judicial, sino que pertenece al área administrativa, como lo es el Registro Nacional de las Personas.

En el artículo 12 de la ley se establece el trato digno hacia las personas, aclarando que debe ser respetada la identidad adoptada; especialmente en los niños, niñas y adolescentes cuando el nombre de pila que utilicen sea distinto del que se encuentra en el documento de identidad, establecido al momento de la inscripción en el Registro.

En cuanto a su aplicación, se agrega que cualquier procedimiento, norma o reglamentación deberá respetar:

el derecho humano a la identidad de género de las personas y que ninguna política, sea pública o privada, podrá limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del derecho a la identidad de género, debiendo interpretarse y aplicarse las normativas, siempre a favor del acceso al mismo (Ley Nacional N° 26 743).

En esta línea, en el año 2012, la Universidad Nacional de La Plata —y por lo tanto, todas sus dependencias— se declara por medio de la Resolución N.º 13 876/12 expedida por el Honorable Consejo Superior como “una institución libre de discriminación por expresión identidad de género”. Para tal decisión, se tomaron como norte los instrumentos consagrados en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución que, a partir de la reforma de 1994, adquieren jerarquía constitucional y por tal condición, estos derechos deben ser garantizados por el Estado.

De esta manera, la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género del año 2011, la Resolución de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, del mismo año, y otros informes de carácter mundial, reconocen a la identidad de género como causal de violaciones a los derechos humanos. Es a partir de la mencionada resolución que diferentes unidades académicas implementan políticas universitarias propias. En el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estas políticas se plasman desde la presentación del escrito “Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FaHCE”, donde se establece que se debe reconocer la identidad de género, adoptada y autopercebida de cualquier persona, a su solo requerimiento en todas sus dependencias, con el fin de “garantizar el respeto al derecho a la identidad de género, la dignidad y la integridad de todas las personas” (Universidad Nacional de La Plata, 2012, p. 5).

En el artículo 4 de la mencionada resolución se plantea que se debe garantizar el reconocimiento en cuestiones de género a partir de diferentes políticas, que aseguren el acceso pleno a la institución en el marco de los derechos humanos. En el inciso 3 se propone como política la necesidad de “promover que en la formación profesional se incluyan contenidos teóricos y prácticos que hagan referencia a normativa vigente de derechos humanos y modos de intervención profesional

que respeten la identidad y expresión de género de las personas” (Resolución N.º 13 876/12).

La creación de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas trajo consigo la implementación de diferentes acciones en pos de cumplimentar lo plasmado en la resolución. Así, este espacio despliega diversas propuestas que tienen como fin la formación social y la sensibilización respecto a problemáticas de género. Algunas de estas iniciativas refieren a Talleres de Género en el marco de las estrategias de ingreso a la FaHCE, a la “Semana Verde-Violeta” en el espacio de la Facultad, capacitaciones en ESI y formación docente. También se proponen jornadas de debate sobre el tema en diferentes espacios y momentos como el “8M”, el “Día de las Mujeres trabajadoras de la FaHCE”, entre otros.

Retomando la Ley de Identidad de Género, es indispensable mencionar que en la provincia de Buenos Aires se promulgó a fines del año 2018 la ley N.º 15 100, en la cual se deja asentado que toda persona tiene derecho al desarrollo de actividades deportivas conforme a su identidad. Esta ley prescribe que toda persona tiene derecho al desarrollo de actividades deportivas conforme a su identidad autopercibida. Por ende, no debería haber impedimento para la “inscripción, participación y competición en el marco de las actividades deportivas, ya sea desde una liga, federación o confederación en el territorio provincial y de carácter amateur o profesional” (Ley N.º 15 100, 2018). Cuando esa acción (inscripción y/o participación) no fuese llevada a cabo, se considerará un acto discriminatorio.

También agrega que “los clubes, ligas, asociaciones y federaciones deportivas que impidan la participación de deportistas o que realicen su inscripción en un género distinto al autopercibido serán sancionados” (Ley N.º 15 100, 2018), teniendo en cuenta los criterios de la Ley N.º 12 108 sobre la promoción y fiscalización del deporte.

Conclusión

Como se puede constatar, todos los capítulos que se encuentran en el presente libro hacen su aporte o brindan explicaciones desde la óptica de la formación docente. En particular, este texto corresponde a las carreras de Educación Física de la Universidad de la Plata. El recorrido realizado fue de lo general a lo particular: iniciado con la Ley de Identidad de Género, con una amplia explicación de la misma, luego indaga en las políticas universitarias adoptadas para contribuir con la formación de futuros profesionales. Finalmente, se menciona la ley provincial referida al deporte y la participación en el mismo.

La legislación respecto al tema es, por fortuna, muy amplia. Los tratados internacionales con jerarquía constitucional fueron nombrados solo porque las leyes nacionales se encuentran en concordancia con estos. Las cuestiones de género en términos legislativos se encuentran avanzando a pasos agigantados y lo mismo sucede en casi todos los ámbitos de trabajo. Se pueden destacar aquí las leyes que condenan la violencia por cuestiones de género, con un espectro de atención amplio, como en el caso de la implementación de la Ley Micaela. En una primera instancia, esta ley solo estaba destinada a la administración pública y los espacios judiciales, pero con el paso del tiempo, se amplió su visión y llegó a diferentes dependencias públicas y privadas.

Las causas relacionadas con cuestiones de discriminación por identidad de género empezaron a ser resueltas con fallos favorables a quienes las presentaban, visibilizando así las diferentes situaciones que debieron atravesar los demandantes. Es importante e indispensable que estas temáticas y discusiones aparezcan como contenidos y sean parte de la formación de quienes se encuentran cursando y cursarán en un futuro las carreras de Educación Física. En este sentido, el trabajo realizado desde las diferentes cátedras que se encuentran en la malla curricular y por parte de la Prosecretaría de Género es de suma relevancia.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Superior, UNLP (2012). Resolución 13 876/12. Recuperado de https://www.fau.unlp.edu.ar/web2018/wp-content/uploads/2019/08/Resoluci3n-CS-NB_-7-2012-UNLP-Identidad-de-GCnero-1.pdf
- Lamm, E. (2018). Autonomía, cuerpo e identidades. ¿Incorporar un tercer sexo o eliminarlos todos? *Revista de Derecho de Familia*, 5 (85).
- Ley N.º 15 100 Provincia de Buenos Aires (2018). Toda persona tiene derecho al desarrollo actividades deportivas conforme a su identidad de género. Modifica el inciso h del art. 7 del capítulo II de la Ley 12 108 (derechos-igualdad). Recuperada de <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2018/15100/2384>
- Ley Nacional N.º 26 743 sobre identidad de género. http://www.jus.gob.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf
- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En D. Esther (Eds.), *La posciencia. El conocimiento científico en as postrimetrías de la modernidad* (pp. 37-62). Buenos Aires: Editorial Biblos. Recuperado de <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/ruben-pardo-verdad-e-historicidad.pdf>
- Presman, C. (2019). Argentina, líder en el reconocimiento de la identidad de género autopercebida. *Diario Núcleo*. Recuperado de <https://www.diariodemocracia.com/opinion/204305-argentina-lider-reconocimiento-identidad-genero-au/>
- Secretaría de Asuntos Estudiantiles UNLP (2021). Boletín informativo de la SAE. Ingresantes 2022. Recuperado de <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/prosecretaria-de-generos-y-politicas-feministas/formacion>

Educación Física
Entre la demanda
y la oportunidad tecnológica

La perspectiva digital en la formación de grado en carreras de Educación Física: Pasado, presente y ¿futuro?

María Teresa Oltolina
María Marcela Dalceggio

Introducción

Se indaga la vinculación de las carreras de grado de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata con las tecnologías de la información y las comunicaciones en términos cuantitativos a través de los años. A los efectos del análisis, inicialmente se describe la cadena de eventos que promovieron la inclusión formal de las tecnologías digitales en dichas carreras. En segundo lugar, los resultados obtenidos a partir del examen de documentos académico–institucionales, como el plan de estudios vigente y una selección de programas de asignaturas que integran el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física, en busca de evidencia de tal vínculo con anterioridad a la disrupción provocada por la crisis sanitaria global de fines de año 2019, aún en proceso.

La historia de la educación ha estado relacionada con las tecnologías disponibles en cada época. En el caso del sistema de Educación a Distancia (EaD), nacido hace más de un siglo bajo la premisa de posibilitar la formación de la gente con independencia de su localización geográfica o temporal, ha estado determinado por aquellas. Testigo

de ello es la descripción de su evolución en etapas o generaciones, justamente en función de las posibilidades tecnológicas dominantes en cada época (Moore y Kearsley, 2012, p. 43; Litwin, 2004, pp. 17-18; entre otros). A fines del siglo pasado, la capitalización educativa de las tecnologías digitales impulsó un cambio en los medios disponibles para mediar la enseñanza, conocido como la cuarta generación de EaD, caracterizada por “el desarrollo y expansión de aplicaciones educativas que integran variadas posibilidades de representación de la información así como medios sincrónicos y asincrónicos, individuales o grupales, en una única plataforma o entorno virtual de enseñanza y aprendizaje” (Oltolina Giordano, 2015, p. 6).

Desde hace varios años la EaD, potenciada por las herramientas de la virtualidad, ha penetrado en el ámbito universitario; sea como modelo alternativo al tradicional —presencial— en las carreras de posgrado o como recurso complementario en las de grado. En todos los casos, su implementación depende de decisiones que abarcan desde políticas de Estado, pasando por los planes institucionales de las carreras, hasta los programas de cátedra.

De acuerdo con este contexto tecnoeducativo, para el desarrollo de esta investigación se indaga la situación de las prácticas docentes en la formación de dos de las tres carreras de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata¹: el Profesorado y la Licenciatura (en lo sucesivo, PEF y LEF, respectivamente). En primer lugar, se presentan algunas consideraciones históricas relativas al arribo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a la FaHCE, con énfasis en las carreras de Educación Física, luego se continúa con la descripción de los eventos que motorizaron la inserción de las TIC en dichas carreras,

¹ No se incluye en esta investigación la carrera Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física, también dependiente de la misma casa de estudios, aunque descentralizada físicamente con respecto a ella.

asumidos por tanto como condiciones de posibilidad para el proceso de inmersión digital de los y las docentes en relación con sus prácticas de enseñanza. Es de destacar que en la línea de tiempo configurada por los sucesos que se mencionan a continuación, la pandemia causada por el SARS-CoV-2 resultó un punto de inflexión en la historia de la vinculación del PEF y la LEF con las tecnologías digitales.

El primero de esos eventos, considerado como el inicio institucional de la relación de las carreras en cuestión con las TIC, fue la incorporación de una asignatura específica para la capacitación de los estudiantes en el manejo de tecnologías electrónicas digitales, de la mano del aún vigente plan de estudios 2000. El siguiente factor de relevancia fue la creación del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) de la Facultad, en el año 2005. El tercer eslabón facilitador de la relación con las TIC fue la creación del Plan Nacional de Educación Digital (Planied) en 2017.

Pocos años después, este proceso de tecnologización permitiría que las carreras de Educación Física contaran con un cierto andamiaje para hacer frente al histórico hito mundial, cuarto y último evento descrito en esta secuencia, cuyo impacto —independientemente de las políticas educativas locales e institucionales implementadas— puso en jaque al mundo entero.

Seguidamente, se indaga acerca de la vinculación formal de la comunidad docente² con la digitalidad antes y durante la pandemia, a la luz de la preexistencia de un piso tecnológico institucional creado hace varios años con el objeto de favorecer y centralizar la mediación de las TIC en todas las carreras de la FaHCE. Con este propósito, se examinan una serie de documentos académico-institucionales: el plan de estudios, común a ambas carreras, y los programas de asig-

² La investigación se realizó a partir de evidencias de inmersión tecnológica enmarcada institucionalmente, no así las inquietudes individuales de algunos docentes en entornos digitales no dedicados a la educación.

naturas del trayecto de la formación teórico-práctica en Educación Física,³ que podrían dar cuenta de esa relación, así como el momento de su diseño y/o actualización; es decir, antes de la pandemia o a consecuencia de ella. De manera complementaria, se recuperan y analizan datos históricos relativos a la demanda de aulas virtuales del EVEA de la unidad académica.

Por último, se presentan algunas inferencias en cuanto a la magnitud de la mediación digital de las prácticas formativas de los docentes de las carreras de Educación Física con anterioridad al año 2020 y sus perspectivas a futuro.

Metodología

El trabajo se desarrolla a partir del análisis, sistematización y codificación cuantitativa y cualitativa de diversos tipos de fuentes documentales, tanto publicadas como inéditas. Comienza con el tratamiento de datos relativos a la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional a través del tiempo, destinadas a asignaturas de las carreras de Educación Física. A continuación, se examinan documentos institucionales: el plan de estudios del PEF y la LEF vigente a la fecha y los programas de una selección de materias. Por último, se exponen los resultados del rastreo de espacios web no dedicados a la educación que las cátedras (o partes de ellas) han utilizado en algún momento como apoyo para la modalidad educativa presencial (o su reemplazo). En el primer caso, los insumos (inéditos) han sido proporcionados por la Dirección de Informática de la FaHCE. En el segundo, la literatura se ha recuperado del Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (Sedici) de la UNLP y del repositorio institucional de la Facultad (Memoria Académica FaHCE). Complementariamente, para atender al estado

³ Cinco son los trayectos de formación que incluye el plan de estudios 2000: de la formación biológica, de la formación general, de la formación pedagógica y en investigación, además del ya mencionado de la formación teórico-práctica.

del arte de los conceptos nodales en este trabajo, como el de educación a distancia, se ha realizado una búsqueda en bases de datos especializadas, recuperando y examinando, de preferencia, fuentes primarias.

PEF y LEF, pioneros de la vinculación con las TIC en la FaHCE

Un quinquenio antes de que la Facultad de la que dependen las carreras de Educación Física gestionara formalmente la inclusión de las TIC para la enseñanza (suceso que se comentará más adelante), el PEF y la LEF fueron pioneros al introducir, de la mano de su último plan de estudios, una oferta específica de formación en tecnologías digitales. Este espacio reviste el carácter de obligatorio y sujeto a promoción, de acuerdo con las diferentes modalidades contempladas en el Régimen de enseñanza y promoción (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría Académica, 2017, pp. 3-6). Organizado como asignatura cuatrimestral con el nombre de “Capacitación en Informática”, fue pensado originalmente con el objetivo de “que el egresado pueda operar un administrador de archivos, un procesador de textos, una base de datos, una planilla de cálculos y algunos programas de comunicaciones” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, Plan de estudios 2000, p. 54). La innovación introducida en la FaHCE por el PEF y la LEF se extendería en años siguientes a los planes de estudio de varias carreras de profesorado y licenciaturas de otros departamentos de la unidad académica.⁴

Se acepta que esta replicación de la novedad de formación en TIC se basa en la valoración que supone para las carreras de grado universitario, con independencia de su campo de conocimiento, de elevar y

⁴ Ciencias de la Educación (Profesorado y Licenciatura, año 2002), Ciencias Exactas y Naturales (Profesorados de Matemática, Física y Química, año 2003), y Bibliotecología y Ciencia de la Información (Profesorado y Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información, año 2015).

actualizar los estándares de calidad mediante la reconfiguración de sus planes de estudio. La razón de tal apreciación se encuentra en que la sociedad de la información y la comunicación ha generado el mayor caudal informativo de la historia, del cual gran parte consiste en producciones académicas o científicas cuyo tratamiento demanda considerar a la información no solo como un insumo sino también como producto.

Avance de la integración de las TIC en la FaHCE

Hasta el siglo pasado, la formación de grado de las carreras de la casa de estudios conservaba un cierto arraigo en el paradigma educativo tradicional, posiblemente por cuestiones como “la rigidez de las estructuras universitarias para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requiere participación activa y motivación del profesorado, pero se necesita, además, un fuerte compromiso institucional” (Salinas, 2004, p. 2). Si bien en la actualidad las teorías de la enseñanza no la ligan necesariamente con el aprendizaje, la cita aplica por la centralidad en el uso de las TIC.

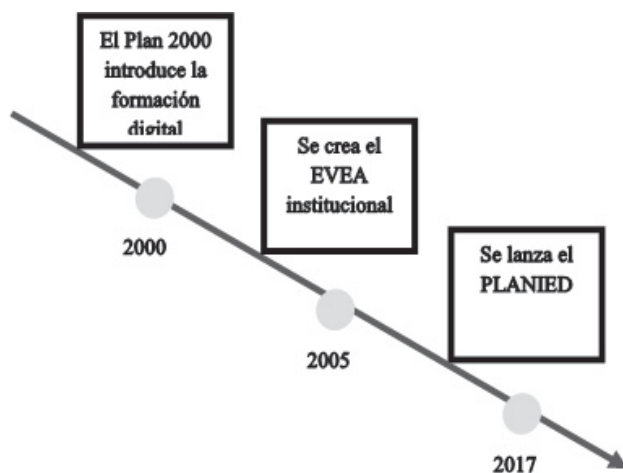
Ya en la primera década del siglo XXI, la FaHCE, en coincidencia temporal con el desarrollo de la formulación de las agendas digitales de los Estados regionales (Canal IPE Unesco América Latina, 2020), desarrolló su propio EVEA sobre la base del *software* libre Moodle. Este espacio, más conocido entre la comunidad educativa como “Campus virtual FaHCE”, fue pensado inicialmente para prestar asistencia a los trayectos formativos presenciales, entre otros servicios y actividades académicas. Sin embargo, este paso tan relevante hacia la integración de las TIC en el Profesorado y la Licenciatura podría interpretarse como insuficiente, teniendo en cuenta que, por un lado, desde su creación el uso del campus institucional fue siempre opcional para cátedras y docentes. Por otro lado, que fue destinado a complementar las actividades académicas presenciales en las materias de

grado, hecho que denota, junto con legislación institucional vigente, el arraigo de las carreras del nivel en el modelo clásico (o a lo sumo, su combinación con el de educación a distancia electrónica), a discreción de los y las integrantes de las cátedras, como ya se señaló. No obstante esta interpretación, se considera a la implementación del EVEA institucional como otro facilitador de la inmersión digital de las carreras de Educación Física, dado que alentó a docentes que venían implementando estrategias de aulas extendidas con plataformas electrónicas no dedicadas o inespecíficas —como redes sociales o bitácoras— a optar por un entorno especializado; característica que abrió, además, una posibilidad a otros y otras docentes y/o equipos de cátedras: la de reconfigurar sus propuestas educativas, potenciándolas con las prestaciones del espacio virtual.

Posteriormente, otro eslabón en la cadena de vinculación con las TIC fue la creación del Plan Nacional de Educación Digital (Planied) por resolución N.º 1536-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en el que se plantea el objetivo general de “(...) integrar la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes” (Ministerio de Educación de la Nación. Orientaciones pedagógicas de Educación Digital, 2017, p. 6) y que para Parmigiani y Gastaldi (2020) “integra el trabajo de los programas. Aunque mermó significativamente la entrega de computadoras, se pasó a priorizar la conectividad de las escuelas a internet” (p. 22).

La figura 1 ilustra los eventos descritos.

Figura 1. Prepandemia. Evolución de la vinculación de las carreras de EF y las TIC



Fuente: elaboración propia. Oltolina y Dalceggio.

Las carreras de Educación Física en pandemia

La enfermedad pandémica llegó al país a inicios del año 2020, hecho que derivó en la ineludible intermediación de las TIC en todos los procesos formativos de las carreras en cuestión. La suspensión de la presencialidad significó un punto de inflexión en el hacer docente y la adaptación de las propuestas de instrucción a la excepcional coyuntura sanitaria. Al mismo tiempo implicó la reconsideración del vínculo entre la virtualidad y la formación superior, a cuenta de que, en la tradición educativa, la educación presencial siempre ha conservado un lugar de privilegio frente a la educación a distancia.

Antes de continuar, conviene atender a la diferencia entre la educación a distancia y el modelo implementado frente a la crisis sanitaria global, única opción viable, nombrado como educación a distancia de emergencia (EaDE). Como se recordará, el sistema tradicional de EaD implica un proceso pedagógico cuyo fin es la enseñanza de cier-

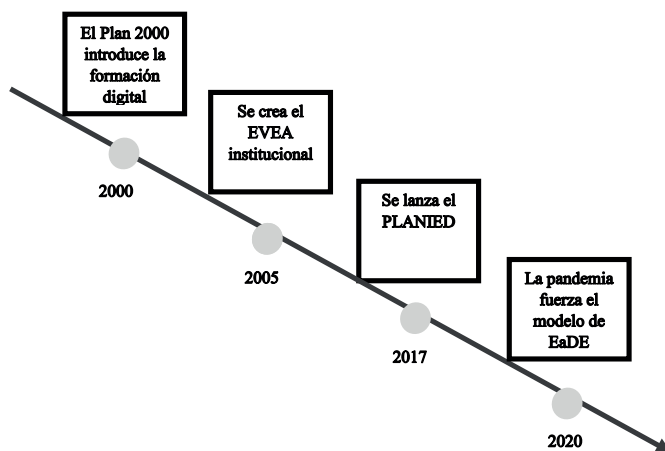
tos saberes en el marco de un proyecto para el cual se han diseñado materiales específicos y actividades concretas. En cambio, si bien la EaDE tiene en común los medios utilizados y las relaciones espaciales y temporales entre sus actores:

Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020, p. 17).

El PEF y la LEF no fueron la excepción a la disponibilidad del piso tecnológico necesario para afrontar la crisis sanitaria global. De tal modo, al verse amenazado el inicio y continuidad del ciclo lectivo 2020, la tecnomediación de todos los procesos formativos de las carreras analizadas, aunque precipitada e improvisadamente, fue la alternativa que lo hizo posible a través de un modelo educativo de emergencia. El cuerpo docente debió realizar las adecuaciones necesarias para reestructurar sus clases de acuerdo con un paradigma educativo diferente, en principio, en cuanto a los ambientes de trabajo y los recursos materiales necesarios. Al mismo tiempo, la Facultad respondió ante la crisis con una batería de medidas no solo de orden técnico —como el refuerzo de las prestaciones lógicas y físicas del EVEA institucional—, sino también de acompañamiento a los y las docentes, con la creación del Equipo de Educación a Distancia, formalizando con esta decisión las tareas de coordinación y apoyo a aquellos y aquellas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2020, p. 2).

La figura 2 incluye el último evento abordado en este trabajo, la pandemia por un nuevo coronavirus y su impronta tecnodidáctica para la educación:

Figura 2. Pandemia. Evolución de la vinculación de las carreras de EF y las TIC



Fuente: elaboración propia. Oltolina y Dalceggio.

Sobre la formación a distancia de emergencia en el PEF y la LEF

Establecida la línea de tiempo de los hitos entendidos como base para la construcción de una opción digital de las carreras tratadas, se exponen otros indicadores con el objeto de clarificar su cuadro de situación durante la pandemia: a) análisis estadístico de datos referidos a la demanda de uso del EVEA institucional por parte de ambas carreras, desde su creación hasta el año 2020 inclusive; b) estudio de programas vigentes de asignaturas del trayecto de la formación teórico-práctica en Educación Física; y c) búsqueda en la web de espacios de las asignaturas en plataformas de propósito general.

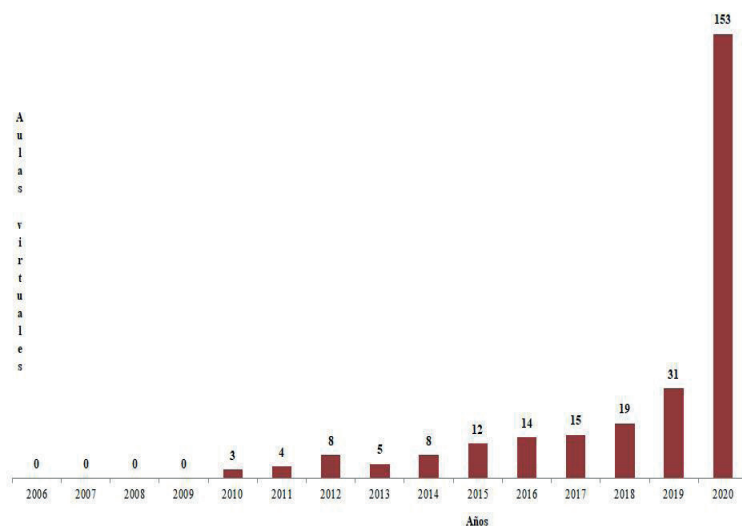
a) Estudio estadístico de la demanda de uso del EVEA institucional

Indefectiblemente, como reacción a la necesidad de adoptar medidas para paliar la circulación del virus SARS-CoV-2, la conversión de las aulas tradicionales en aulas virtualizadas del PEF y LEF se re-

plicó como nunca antes, pasando, en relación con el año 2019, de 31 espacios solicitados a 153. De este modo, el ambiente virtual de la casa de estudios se convirtió en el escenario de las prácticas educativas remotas de las asignaturas teóricas, prácticas y teórico-prácticas, en forma excluyente y sin precedente alguno.

La figura 3 ilustra la evolución de la demanda de aulas digitales en el período 2010-2020.

Figura 3. Uso de aulas campus - PEF y LEF



Fuente: elaboración propia a partir de datos inéditos proporcionados por el Área de Informática de la FaHCE.

b) Análisis de programas vigentes de asignaturas de la formación teórico-práctica en Educación Física

Continuando con la pesquisa de procesos de digitalización en el PEF y la LEF, se analizaron en particular los apartados Metodología de trabajo, Sistemas de evaluación y Objetivos de los programas de las asignaturas Educación Física (EF)1 (año 2019), EF 2 (2017), EF 3

(2019), EF 4 (2016) y EF 5 (2018).⁵ El criterio de selección responde a su integración, de acuerdo con el plan de estudios 2000, al Trayecto de la formación teórico-práctica en Educación Física, que se ocupa de los saberes conceptuales del campo en general y de los ejes en particular. Estos últimos conforman los elementos constructivos en torno a los cuales se articulan prácticas corporales abordadas en relación con los niveles del desarrollo humano comprendidos entre la infancia y la adolescencia, que en términos del sistema educativo formal, refieren al nivel inicial, primario y secundario (asignaturas EF 1, 2 y 3). En tanto, EF 4 y EF 5 tratan los contenidos específicos referentes a la pubertad, la adolescencia, la adultez y la vejez, tanto en el ámbito formal como no formal (Plan de estudios 2000, pp. 16-19).

c) Búsqueda en la Web de espacios de las asignaturas en plataformas de propósito general

Se realizó la indagación del uso desde las asignaturas (o parte de ellas) de estos ambientes no dedicados a la educación.

Resultados

En cuanto a los resultados cuantitativos relativos a la demanda de aulas virtuales del EVEA institucional desde su creación hasta el 2020, se puede apreciar en la figura 3 que a pesar de la disponibilidad de los recursos institucionales necesarios para contar con aulas virtuales, en general, con anterioridad a la pandemia las asignaturas de las carreras abordadas no optaron por esta posibilidad —sea en forma integral o parcial—. Por el contrario, el análisis estadístico realizado exhibe una ausencia de espacios virtuales por los siguientes cinco años desde la creación del campus. Recién en el año 2010 se observan tres espacios para asignaturas de carácter teórico.⁶ En el corte temporal 2011-2018, los datos revelan un sostenido (aunque lento) aumento en la solicitud

⁵ Programas vigentes al 2022.

⁶ Se trató de dos didácticas y del curso de ingreso.

de aulas, también para asignaturas de carácter teórico. En 2019, el año anterior al abrupto cambio de paradigma educativo, se produce un nuevo aumento del orden del 50 % con respecto al año anterior, pero en absoluto comparable con el crecimiento exponencial del año 2020.

Desde un punto de vista curricular, la observación del vínculo (anterior a la pandemia) entre la formación superior en Educación Física y las TIC no reveló homogeneidad ni en el uso de herramientas digitales ni en el fin dado a las mismas. Esto es, que en relación con el examen de los programas de las asignaturas seleccionadas, no se hallaron evidencias de propuestas formativas tecnomedidas, al menos de forma explícita y sistematizada. Resultado que coincide con lo observado en los espacios web creados desde las asignaturas con anterioridad a la pandemia, cuyos contenidos no remiten a un uso de esos entornos con finalidad pedagógica, sino que en la mayoría de los casos⁷ reviste un carácter informativo y administrativo u organizacional. En cuanto a la existencia de estos ambientes de cátedra (o de materias) desde años anteriores al 2020, los resultados son dispares. El rastreo permitió hallar sitios web solo de las materias EF 1, EF 2⁸ y EF 3⁹, con diferentes años de implementación. No obstante, se entiende que la información recuperada puede ser incompleta, teniendo en cuenta que los docentes podrían haber utilizado ambientes virtuales cuyos nombres no coincidan con los términos de búsqueda tentativos utilizados en esta investigación.

⁷ Se hace esta observación en virtud de la inclusión de guías de trabajo por parte de una de las docentes del Eje Natación 2, de la asignatura EF 2. <https://sites.google.com/site/natacion1unlp/informacion-general>

⁸ También se recuperó un sitio destinado al eje Natación 2: <https://sites.google.com/site/natacion1unlp/informacion-general>

⁹ EF1: <http://ef1unlp.blogspot.com/p/deporte-como-medio-educativo.html>; EF2: <https://educacionfisica2puefunlp.blogspot.com/>; EF3: <http://ef3unlp.blogspot.com/>

Conclusiones

Buscando pistas de vinculación con las TIC antes del año 2020, se ha realizado un recorrido a través de las condiciones de posibilidad internas y externas que favorecieron la intermediación digital en las prácticas de enseñanza en el PEF y LEF y se han explorado programas y sitios web de asignaturas del tronco común a ambas carreras. Finalizada esta pesquisa, se pretende poner en debate, con miras a futuro, la tecnologización digital de la formación de las carreras de Educación Física de la FaHCE, aprovechando el empuje de la experiencia educativa reciente, contextualizada en unas coordenadas temporales y espaciales diferentes a las del paradigma tradicional de la presencialidad.

Si bien el plan de estudios del PEF y la LEF plantea que “las cátedras deben disponer de la libertad para organizar los cursos de acuerdo con su propio criterio” (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, 2000, p. 53), no puede ignorarse la importancia de incluir la formación en competencias digitales y mediáticas, ni considerarse una cuestión de incumbencias determinada por las especificidades disciplinarias.

La suspensión de la presencialidad en marzo del 2020 forzó el uso masivo del EVEA institucional y su variedad de herramientas tecnológicas propias de un *software* educativo¹⁰ por parte de las cátedras del PEF y LEF, escenario poco familiar para algunos y algunas docentes, de acuerdo a lo investigado. Otra carga añadida al enorme trabajo docente la constituye el hecho de que debieron aprender a utilizar rápidamente un ecosistema nuevo antes de poder aplicarlo a sus clases. No obstante, es destacable la capacidad de resiliencia exhibida por el cuerpo docente para afrontar el inédito e inmenso desafío que

¹⁰ Como ya se mencionó, se trata de la herramienta de gestión de aprendizaje de distribución libre Moodle.

trajo la crisis en salud. Capacidad que fue, en gran medida, artífice de que los ciclos 2020 y 2021 pudieran concretarse. Es por eso que el hecho de no haber encontrado en los programas y sitios web de las asignaturas indicios de inclusión de medios digitales, en particular con fines didácticos, no le resta mérito al trabajo realizado por la comunidad docente. Por el contrario, en una época de pensar hacia adelante, se aboga por la capitalización de los valiosos aprendizajes adquiridos por docentes y estudiantes en este pasado reciente, considerando el enorme potencial de una formación en Educación Física expansiva, inclusiva y emancipadora, que esté presente no solo en el mundo real sino también en el virtual. Porque como señala Tauber (2021) “La tecnología necesaria para la educación virtual forzada en el 2020-21 avanza para transformarse en un complemento definitivo de la educación y la evaluación presencial que permita más inclusión en esta universidad masiva” (p. 17).

Se propone que esta pesquisa sobre la relación entre la formación de carreras de Educación Física y las TIC no será la única (porque se entiende que no puede ni debe serlo), sino solamente uno de sus posibles acercamientos; como un zum apuntado a una imagen, que según su mayor o menor distancia focal, permite apreciar más o menos aspectos de ella. Cuanto más se aproxime el foco de atención o lo haga desde distintos ángulos, se podrán escudriñar más detalles, u otras facetas del problema de estudio, como por ejemplo: ¿cuál es la concepción del rol de las TIC en la vida de un o una profesional de la Educación Física, tanto en la formación de otros y otras docentes o en otras áreas de desempeño? ¿Es suficiente el dominio instrumental de herramientas tecnológicas de uso general para enseñar apropiadamente a los y las estudiantes del PEF y la LEF? ¿Los y las docentes asumen como transversal, y por tanto inherente al trabajo, la enseñanza y transmisión de contenidos TIC a sus estudiantes? ¿Cuáles son los estándares TIC locales, regionales e internacionales para

docentes del nivel de grado universitario? ¿Cuáles son esos modelos propuestos para estudiantes de grado?, entre otras aristas necesarias de ser tenidas en cuenta.

Luego de dos años de construir y transitar un paradigma educativo seguramente novedoso para muchos y muchas integrantes de la comunidad educativa del PEF y LEF, es de suponer que algunos de los matices o aspectos del problema planteados como preguntas tengan ya respuesta, al menos parcial. La transición que está comenzando y el futuro incierto plantean la necesidad de profundizar esta investigación y el abordaje de otras nuevas.

Referencias bibliográficas

- Canal IPE Unesco América Latina. (19 de junio de 2020). *Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación* [archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY>
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaria Académica (2017). *Régimen de enseñanza y promoción 2017 (Versión actualizada a 2017)*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.128/no.128.pdf>
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2020). *Resolución Nro. 949/2020. Creación del Equipo de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.145/no.145.pdf>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *The Learning Factor (Editor) Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa*, (8), 10-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089002.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Orientaciones pedagógicas de Educación Digital*. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005853.pdf>
- Moore, M. y Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of online learning*. Belmont: Wadsworth, Cengage learning
- Oltolina Giordano, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49524>
- Parmigiani, M. y Gastaldi, P. (2020). Digitalización e igualdad educativa ¿un equilibrio inestable? Un análisis de los espacios virtuales, las TIC y su necesidad en la educación básica a partir de la experiencia de emergencia sanitaria y confinamiento social. En Raijman, M. y Ezeziánel, R. (coords). *Derecho argentino frente a la pandemia y post-pandemia Covid-19 tomo III*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/129105/CONICET_Digital_Nro.cb870ea8-60ef-45a6-b539-af4a044539c6_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/download/28810/28644>
- Tauber, F. (2021). Prólogo. En Palma, S. (coord.) *Redes de solidaridad y organización en pandemia*. La Plata: Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118138>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física (2000). *Plan de estudios 2000. Profesorado en Educación Física. Licenciatura en Educación Física*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

Competencias digitales docentes, grupos etarios y metodologías didácticas TIC

María Teresa Oltolina
María Marcela Dalceggio

Introducción

En este capítulo se indaga acerca de la relación entre las competencias digitales docentes del nivel superior y los rasgos característicos de los grupos etarios de pertenencia de los profesores en cuanto a sus experiencias en el mundo virtual. Asimismo, se explora cómo esa correspondencia los posiciona frente al fenómeno de las tendencias educativas surgidas en los últimos años como producto de la evolución digital. Se hace especial hincapié en los docentes que se desempeñan en las carreras de la formación básica de Educación Física.

Se problematizan las prácticas educativas de la docencia superior en las carreras de Educación Física de la FaHCE-UNLP a partir de las exigencias que impone la sociedad signada por las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (en adelante TIC). Como intermediarias excluyentes de los procesos formativos durante el bienio 2020-2021, es de suponer el desarrollo o profundización de unas competencias digitales de base para ejercer la labor de enseñar con su mediación. A partir de ese supuesto, se propone a los educadores del campo ejercitar una mirada introspectiva y crítica de los modos de realizar el trabajo de enseñar para imaginar prácticas superadoras, en

búsqueda de otros conocimientos pedagógicos que, siguiendo a Altet (2005) actúen como “saberes formalizados a partir de la práctica- que hacen de intermediarios entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos no conscientes (...) que crean nuevas representaciones y, en consecuencia, preparan al cambio” (p. 14).

Frente al ecosistema educativo del siglo XXI, caracterizado por ser global, digital y móvil, que fluye entre paradigmas educativos tradicionales, matices de ellos o modelos híbridos, muchas casas de estudio en el mundo debieron reaccionar adaptativamente a las circunstancias que no solo interrumpieron la cotidianeidad, sino que han motivado la definición de políticas educativas públicas en relación con las TIC. La crisis sanitaria del bienio 2020-2021 aceleró la misma necesidad en la comunidad docente de formadores en carreras de grado de Educación Física, para quienes la integración de las TIC a sus prácticas de enseñanza dejó de ser opcional.

Producto del quiebre del paradigma educativo tradicional en los espacios de enseñanza de dichas carreras, a inicios del año 2020, los profesores debieron apelar a sus competencias digitales, seguramente obtenidas de la confluencia de fuentes diversas, como lo señala Tardif (2004). Para el autor, el saber es propio de cada docente, es parte de su identidad, se vincula con su trayectoria personal y profesional (p. 11); en virtud de lo cual, es un saber plural, resultado de la amalgama de conocimientos de diversa índole (p. 30).

Este saber sobre lo digital —si bien heterogéneo en cuanto a su origen, complejidad y calidad— fue el que, en última instancia, hizo posible el inicio y continuidad de las clases concretadas completamente en línea durante dos años, bajo la forma de un modelo de educación a distancia de emergencia¹. De acuerdo con sus características,

¹ A diferencia de la tradicional educación a distancia, apoyada en elaborados diseños de instrucción y en los recursos tecnológicos dominantes en una época, esta modalidad tiene la prioridad, según Hodges (2020), “de proporcionar acceso temporal a la

los docentes se vieron urgidos a replantear sus estrategias formativas a partir de un cambio radical en los ambientes convencionales de su desarrollo, desde los contenidos prioritarios a abordar hasta las formas de comunicarlos y comunicarse, además de decidir a través de qué medios hacerlo. Todos debieron resolver estas exigencias, independientemente de la edad, experiencia, conocimientos y preferencias individuales, así como de las características de las asignaturas impartidas y otras variables que se entretajan en el quehacer educativo. En atención al contexto descrito, la investigación documental se estructura en torno a tres ejes: el de las competencias digitales docentes del nivel superior, su relación con el grupo etario de pertenencia de los profesores y el fenómeno de las tendencias educativas que han surgido en los últimos años como producto de la evolución digital.

En contraste con el marco teórico presentado, se exponen los resultados del trabajo de campo, que consistió en la indagación de los tópicos abordados a partir de una consulta a un grupo de docentes de carreras de grado de Educación Física, acompañados de su interpretación y discusión.

Metodología

El tratamiento metodológico de esta investigación se realizó en dos etapas. En primer lugar, desde un enfoque cualitativo, se trabajó sobre el encuadre teórico del objeto estudiado, las competencias digitales docentes del nivel superior en relación con la generación de pertenencia y metodologías digitales emergentes. En segundo término, se analizaron los datos recabados en el trabajo de campo, consistente en la administración a un grupo de profesores de distintas instituciones de formación de futuros docentes de educación física, a través de un cuestionario autoadministrado. El dispositivo se estructuró con 15

instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (p. 17).

preguntas de selección de respuesta múltiple, selección de respuesta única y redacción de respuesta; organizadas a su vez en tres secciones: datos personales-profesionales (grupo etario, antigüedad docente en el nivel superior, institución de trabajo, materia/s, carácter de una de ellas), autopercepción de sus competencias digitales docentes y su relación con las TIC antes y después de la pandemia del bienio 2020-2021, y por último, preguntas orientadas a conocer su relación con estrategias pedagógicas digitales.² El tipo de muestreo fue de carácter probabilístico, con una muestra de tamaño aleatorio, dado el desconocimiento del número final de respondientes a los que llegaría el cuestionario³ así como de los que lo responderían, que resultó finalmente en 30 registros, cantidad que permitió obtener una vista panorámica de la situación, como antecedente de una investigación de mayor alcance.

Marco teórico

Las competencias digitales docentes en el nivel superior

Si bien las crisis son promotoras de cambios en las prácticas de una sociedad, como lo ha evidenciado en el terreno educativo la pandemia aún en curso, el proceso de la inclusión de las TIC en el nivel superior es, a la fecha, heterogéneo e incompleto. Las tecnologías digitales aún no están puestas al servicio de la educación superior, el aprovechamiento de su potencial formativo para elevar las metas educativas dista de ser total.

Muchas son las aristas de este problema, que dependen, entre otras variables, de la región o país. En el orden nacional, cierto arraigo en prácticas educativas tradicionales, las especificidades de algunos campos del saber y políticas TIC supeditadas a las gestiones gubernamentales

² El instrumento completo puede verse en <https://forms.gle/PaY2R6S4F885rjbeA>

³ Esto se debió a que se solicitó a los consultados compartir el cuestionario.

mentales de turno, en lugar de ser cuestión de Estado, se encuentran entre los principales obstáculos del desarrollo pleno de las competencias digitales docentes. En cuanto a su lugar en el mapa de las competencias docentes del nivel superior, se ubican en el grupo de las competencias genéricas, y en consecuencia, atraviesan todos los campos del conocimiento y sus procesos formativos. Su importancia para el desarrollo personal, y por ende social, ha sido reconocida por organismos de distinto tipo y de todas partes del mundo. Entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), explica estas competencias como un conjunto de capacidades

que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que se busca en Internet (OCDE, 2003, p. 80).

Los marcos orientadores de los contenidos de estas hacen referencia a un conjunto de capacidades que, a estas alturas, resultan básicas para todo docente, independientemente del nivel en que se desempeñe (González, J. y Wagenaar R. (2003). En el plano de la docencia del nivel superior, la tendencia es al dominio exhaustivo de la tecnología digital (más allá del uso de dispositivos y aplicaciones), a la gestión eficiente de la imponente masa de información disponible en la web y a la utilización crítica de los medios de comunicación digitales. Al respecto, Oltolina Giordano y Rodríguez Feilberg (2021) señalan que en el escenario competencial más específico y complejo

la capacidad creativa de profesoras y profesoras se pone de manifiesto: en la selección de aquellos formatos y lenguajes conforme las características de las especificidades de sus materias, de las unidades temáticas a abordar, de los objetivos pedagógicos (...) además de idear cómo orientarlos y orientarlas en su propia alfabetización digital (pp. 11-12).

Competencias digitales de los docentes y edad

Ya planteado el estado de la cuestión en materia de competencias digitales docentes del nivel superior, es necesario considerar las variables que las determinan en relación con el momento de su adquisición. Dependiendo de los distintos grupos etarios a los que pertenecen, su acercamiento al mundo digital podría ser distinto según las tecnologías comunicacionales e informacionales dominantes en cada generación, además de otras cuestiones sociales y personales. Al respecto existen investigaciones que muestran una tendencia hacia el menor dominio TIC por parte de los profesores de mayor edad (Nicholas y Guzmán, 2009; CRUE, 2021; entre otros), cuya niñez y juventud han transcurrido mayormente entre tecnologías electrónicas y analógicas. Es el caso de los nacidos en el intervalo de tiempo 1946 y 1964, generación conocida como *Baby boomers*. Si se recuerda que recién en los 90 se produjo la llegada a la región de las primeras computadoras personales y la explosión en las comunicaciones de la mano de la red Internet y la telefonía móvil, se explica que sus integrantes estén experimentando la digitalidad en su adultez.

En cambio, los educadores del siguiente grupo, conocido como “generación X”, nacidos entre los años 1965-1979, crecieron entre dos mundos, el real y el virtual, aunque en las edades de formación básica estuvieron más cerca de las tecnologías analógicas y electrónicas no digitales. Sin embargo, un estudio de Área, Hernández y Sosa (2016) muestra que estos docentes, con gran experiencia en la profesión y también con más contacto con las TIC que los *Baby boomers*, emplean más intensivamente las TIC en el aula.

Por su parte, la generación más joven de profesores en ejercicio en estos momentos, la “generación Y” o *Millennials*, nacidos entre 1980-2000, han accedido tempranamente a las TIC, incluso en su educación formal (Coolhunting Group, 2017). Estas diferencias experienciales colocan a los docentes en las categorías ideadas por Marc Prensky

(2001), quien acuñó los términos “inmigrantes digitales” —los nacidos con anterioridad a la masificación tecnológica digital y que debieron adaptarse a ella— y “nativos digitales” —los que han nacido y crecido con la digitalidad— (pp. 1-2).

Un aspecto interesante a tener en cuenta en la relación entre la edad de los docentes y las TIC es el impacto negativo que estas tienen en el rendimiento y la salud de los profesores, fenómeno conocido como tecnoestrés (Craig Brod, 1984), que cobra cada vez mayor interés en investigadores de todo el mundo conforme aumenta la expansión de las tecnologías digitales. Autores como Hauk, Hüffmeier y Krumm (2018); Marchiori, Mainardes y Rodrigues (2019) y Sánchez-Gómez, Adelantado-Renau y Beltran-Valls (2021), consideran que esta condición psicofísica se correlaciona en forma directa con la variable edad, y de acuerdo con los resultados conocidos, a mayor edad de la persona, mayores son los efectos negativos provocados por la exposición a las TIC. Síntomas como fatiga, escepticismo, ansiedad y percepción de ineficacia son algunos de ellos. Abonando al planteo de la relación entre la edad de los docentes y las TIC desde una perspectiva neurobiológica, Rosler (2012) explica que las diferencias intergeneracionales se establecen, en términos morfológicos, en las distintas estructuraciones cerebrales que dependen en gran medida de los estímulos del entorno. A su vez, desde una mirada didáctica, Prensky (2011) señala que

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel en el que estaban viviendo. Pero esa situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora. Hay que respetar el pasado, por supuesto, pero nuestros alumnos no vivirán en él (p. 111).

Durante el año 2020, punto álgido del impacto de la pandemia, se dispararon los estudios sobre esta alteración que afectó a incontables personas en todo el mundo. En el caso de los docentes, su trabajo resultó muy complejo debido a la exigencia que significó la poca habitualidad y/o conocimiento de los medios y ambientes de enseñanza, a lo que se sumaron situaciones como el cuidado de los hijos, temor al contagio de la enfermedad por SARS-CoV-2, el distanciamiento familiar, entre otras preocupaciones, lo que redundó en sobrecarga laboral y el consecuente deterioro de la salud psicofísica (Casali y Torres, 2021, p. 430).

El papel de los formadores de docentes en escenarios virtuales

Para Charlot (2006) “la relación con el saber es una forma de relación con el mundo” (p. 88), y este último, un conjunto de significaciones y de espacio de actividades, inscrito en algún punto del tiempo. Si el mundo cambia —aunque hoy bien podría decirse que hay un cambio de mundo, uno gobernado por las TIC— la interacción básica entre saber y persona que postula el autor debe modificarse en ambos términos de la relación para poder fluir. En el caso de los docentes, sujetos de aprendizaje permanente, esto implica que además de haberse adaptado a lo nuevo del mundo —o, siguiendo con el juego de palabras, al nuevo mundo de las TIC— por el simple hecho de habitarlo, han debido además aprender a enseñar en él. Desafío enfrentado a partir del propio quehacer docente, pues como señala Tardif (2004), la práctica de los profesores “no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica” (p. 172).

Los dos últimos años de aprender acerca de las TIC y al mismo tiempo enseñar con ellas, han impulsado la transformación de espacios virtuales informales de intervención docente —grupos de mensajería instantánea y redes sociales principalmente— en estrategias

formalizadas por el uso de plataformas de enseñanza y aprendizaje institucionales y de su *software* especializado. Un saber hacer informal en un contexto inespecífico, debió mudarse y ajustarse a uno académico. En el proceso, el perfil y desempeño de los docentes se transformó. Algunas funciones se reconfiguraron, mientras que otras, novedosas, surgieron para adaptarse al nuevo hábitat virtual, con sus singulares formas de hacer, producir e interactuar.

Metodologías didácticas TIC

En la búsqueda de la innovación y dinamización de los procesos educativos y el favorecimiento de aprendizajes consistentes con la sociedad de la comunicación y el conocimiento, los descriptores que conforman la mayoría de las propuestas de estandarización de las competencias digitales tienen su origen en posiciones teóricas desarrolladas a partir de la expansión del aprendizaje digital, como las comunidades de investigación (COI), el conectivismo y el modelo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK)⁴, principalmente. Basadas en ellas, se posicionan las llamadas pedagogías emergentes. Según Adell y Castañeda (2012)

bajo el paraguas del término se sitúa todo un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen como consecuencia de cambios sustanciales en los escenarios sociales (culturales, económicos, políticos, tecnológicos) y que afectan a los contextos educativos (p. 15).

Estas estrategias educativas, agregan los autores, no son de una manera determinada ni sus formas son permanentes (p. 19). El constante avance de las TIC, sumado a la inventiva de los docentes, hace de ellas un producto en desarrollo sostenido. Lo que sí es constante en ellas, es su orientación hacia ciertos principios como la alteralidad, la inclusión, la diversidad de los estudiantes, la ludicidad, la inversión de

⁴ Acrónimo del nombre en inglés: Technological Pedagogical Content Knowledge.

la dinámica del trabajo áulico y la ubicuidad de los aprendizajes (Adell y Castañeda, 2012; Gros, 2015; Agulló Benito, Agulló Benito, Balteiro Fernández y Pérez, 2018). A la luz de estas innovaciones educativas, hablar de estrategias como narrativa transmediática (storytelling), juegos serios (serious games), aulas invertidas (flipped classroom), aprendizaje móvil (mobile learning), aula extendida o abierta (blended learning), entre otras, es hablar de distintas posibilidades con las que intervenir eficazmente en los procesos formativos, según la idea de Morán (2020) “si algo pone de manifiesto la tecnología es que para aprender en línea hay que apostar por la innovación metodológica. Una clase magistral de un docente universitario que expone ya no se sostiene” (p. 7).

En el ámbito de la educación física, del mismo modo que se considera que las competencias digitales de los docentes de sus carreras de formación no son diferentes a las de los que enseñan en otras áreas del conocimiento, las tendencias educativas basadas en TIC tampoco entrañan una particularidad propia del campo de la formación de formadores corporales. Por el contrario, todo docente debería estar preparado para “escoger de manera rápida y reflexionada estrategias adaptadas a los objetivos y a las exigencias éticas, de extraer, de un vasto repertorio de saberes, técnicas y herramientas, los más adecuados y estructurarlos en forma de dispositivo” (Tardif, 2004, p. 140).

Ya las TIC han permeado todos los ámbitos del quehacer humano, lo que permite asumir que los profesores que se desempeñan en carreras de Educación Física cuentan con unas competencias digitales de base, muchas veces autoaprendidas, sea por el uso específico en educación o en otros ámbitos. A partir de ellas y con el aporte de la ingente cantidad de materiales reutilizables que ofrece la web social, se allana el camino para escalar hacia la adquisición y/o fortalecimiento de unas capacidades digitales más específicas y la implementación de metodologías basadas en las TIC, con la perspectiva de elevar las metas educativas y con ello, satisfacer las expectativas sociales.

Resultados y discusiones

La literatura consultada sugiere, en cuanto a la relación entre generación de pertenencia de los docentes y digitalidad, que los profesores *Baby boomers* estarían en desventaja experiencial en comparación con los de la Generación X, y más aún con los *Millennials*, por su inmersión natural en el mundo virtual y las destrezas adquiridas en consecuencia. Sin embargo, estos postulados son al menos cuestionables cuando entran en juego otras variables, como contexto social, cultural y económico tanto de vida como de formación; actitudes personales hacia la innovación; tipos y cantidad de tiempo de uso de tecnología, etc.

La consideración de estas variables conduce a preguntas tales como si el ser hábil en el uso de una tecnología es lo mismo que ser competente, si el manejo obtenido por su uso cotidiano es suficiente como para desenvolverse eficazmente en las prácticas docentes del nivel superior. En respuesta a estos interrogantes, se puede sostener que términos como habilidad, destreza, pericia, cualidades o aptitud, todos ellos usados como sinónimos de competencias, en realidad no lo son. En tanto que los primeros representan un recorte de un saber más amplio, el término competencias connota la integración de todos los dominios del saber: saber, saber hacer, saber ser y estar en los espacios atravesados por las TIC. En función de estas ambigüedades terminológicas, parecen relevantes los modos en que los docentes perciben sus propias competencias digitales y cómo llevan sus prácticas de formación sobre la base de esas percepciones, ya que según lo expresan Kirkwood y Price (2013), “Las formas en que los académicos conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje con tecnología tienen impactos significativos e interrelacionados en la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 21).

Teniendo en cuenta además que “Las exigencias sociales, epistemológicas y pedagógicas propias de la profesión en las formas virtua-

les no son en esencia distintas de las que son propias de la modalidad presencial” (Oltolina Giordano 2015, p. 23), se postula que, independientemente de la pertenencia a un grupo etario u otro, los formadores de futuros docentes han tenido que transitar (más o menos fácilmente, más o menos rápidamente), el proceso de aprendizaje y/o actualización de la competencia digital sin detenerse en el mero uso instrumental de las tecnologías digitales, sino encontrando el equilibrio entre su aplicación y la pedagogía.

Análisis del trabajo de campo

En los párrafos siguientes se describen cuantitativamente los resultados obtenidos del trabajo de campo, primero en forma general, y luego desglosados según los grupos etarios que componen la muestra, a la vez que se los acompaña de su interpretación y contrastación con el estado del arte.

Resultados generales

Del estudio estadístico de los datos relevados se desprende que:

- La distribución de la muestra por generación, en orden ascendente, fue Generación X (57 %), Generación Y o *Millennials*, 28 %, *Baby boomers*, 17 %.
- El 76,7 % dicta asignaturas teórico prácticas; el 16,7 %, teóricas, y el resto, prácticas.
- El 86,7 % afirmó utilizar TIC para la enseñanza desde antes de la crisis sanitaria.
- Los recursos digitales más utilizados, además de los textuales, fueron videos y presentaciones con diapositivas.
- En relación con sus conocimientos digitales, la mayoría de los consultados (56,7 %) se percibe como “suficientemente competente” (que corresponde al nivel 3 de la escala de valoración presentada). Le siguen en cantidad (33 %) los que afirmaron ser “algo competentes” (nivel 2 de la escala), luego el 10 % se ubicó en el

nivel 4, “altamente competente”. Ningún respondiente se considera “nada competente”.

- Un 56,7 % de los que afirmaron desconocer las estrategias pedagógicas digitales nombradas; el 16,7 % sí las conoce; el 13,8 % tiene alguna noción sobre las metodologías didácticas TIC, mientras que el 10 % las conoce pero no piensa implementarlas.⁵

- En cuanto a las respuestas sobre las fuentes de sus conocimientos digitales, estas fueron, de mayor a menor cantidad: formación de grado, autoaprendizaje, capacitaciones docentes institucionales, escuela secundaria, formación de posgrado y en último lugar, cursos particulares.

- El 100 % piensa seguir haciéndolo (o comenzar a hacerlo). Al preguntarles por el motivo de esta decisión, las expresiones que más se repiten son: complemento, motivación, disparador, colaboración, inclusión, organización, accesibilidad temporal.

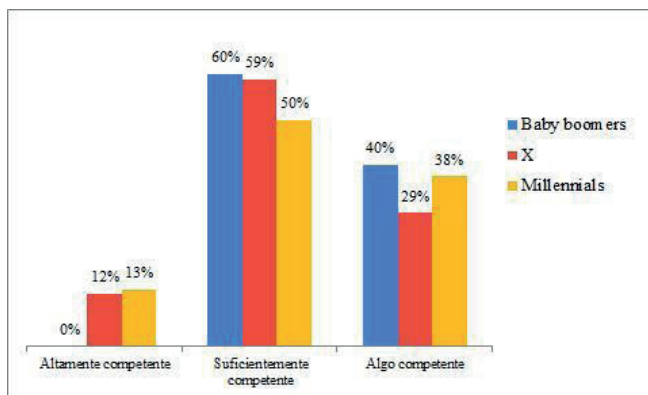
Resultados por generación o grupo etario

Con la intención de facilitar la lectura e interpretación comparada por generación de los resultados del relevamiento de datos, se presenta en modo texto la información de carácter cualitativo, mientras que la cuantitativa, expresada porcentualmente, se expone mediante gráficos.

El primer gráfico refleja el resultado de la pregunta de respuesta única ante varias opciones sobre la autopercepción de los conocimientos digitales de los respondientes.

⁵ Menú de estrategias mencionadas: “gamificación”, “narrativa transmedia”, “aula invertida”, “aprendizaje móvil”.

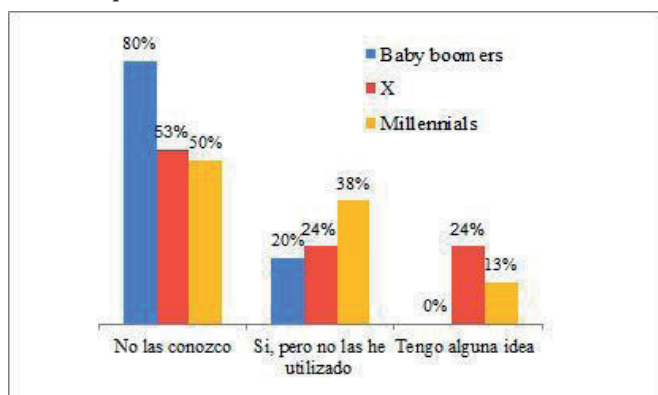
Gráfico 1. P: Sobre tu dominio digital docente, te consideras:



Fuente: elaboración propia. Oltolina y Dalceggio.

En el segundo gráfico se observan los resultados comparados de las respuestas afirmativas de la pregunta de opción única (sí o no) sobre el uso de recursos digitales con fines didácticos antes de la emergencia sanitaria y educativa.

Gráfico 2. P: ¿Utilizabas recursos digitales para tus clases antes de la pandemia con fines únicamente didácticos?



Fuente: elaboración propia. Oltolina y Dalceggio

A continuación, se preguntó cuáles eran los motivos por los cuales empleaban TIC en sus clases habituales, con los siguientes resultados:

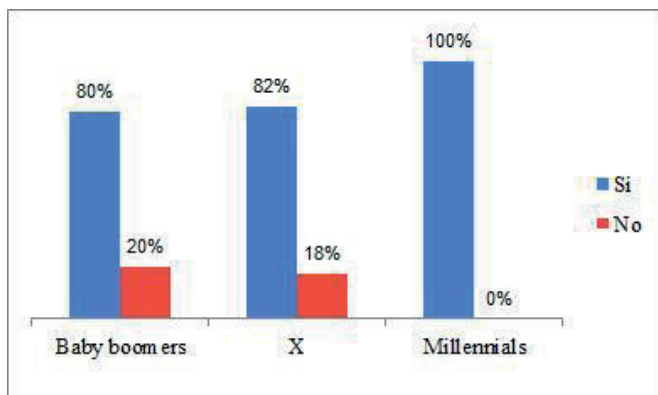
- Generación *Baby boomers*: en general, respondieron por el qué (herramientas) y no sobre el porqué o para qué. Unos pocos no contestaron.
- Generación X: la mayoría de los que afirmaron usar TIC, detalló los recursos utilizados. El resto dijo no saber hacerlo o que no son necesarias para sus materias.
- Generación Y: la mayoría respondió que las utilizaban porque son organizadoras, cómodas. Unos pocos afirmaron hacerlo porque son herramientas esenciales.

Luego de la pregunta ilustrada en el gráfico anterior, se encontró que los motivos con mayor repitencia en cada generación se distribuyeron como sigue:

- *Baby boomers*: atención a las particularidades del estudiante, apoyo remoto, mejora de las clases presenciales, y enseñanza a distancia.
- Generación X: inclusión, enriquecer las clases, TIC como contenido transversal.
- Generación Y: motivación, inclusión, desarrollo habilidades TIC de los estudiantes.

El tercer gráfico ilustra comparativamente por grupo etario, las respuestas afirmativas dadas a la pregunta respecto del conocimiento y uso de metodologías didácticas TIC por parte de los respondientes.

Gráfico 3. P: ¿Conoces y has utilizado (o planeas utilizar) estrategias pedagógicas digitales como: gamificación, narrativa transmedia, aula invertida, aprendizaje móvil?



Fuente: elaboración propia. Oltolina y Dalceggio.

Para finalizar el cuestionario, se preguntó por las fuentes de las que obtuvieron sus conocimientos digitales aplicables a la educación, con opciones (múltiples): “formación de grado” y “posgrado”, “escuela secundaria”, “capacitaciones institucionales”, “autoaprendizaje”, “cursos particulares”. Para cada generación, las respuestas se registran en orden descendente de acuerdo a su repitencia:

Generación *Baby boomers*: formación de grado, capacitaciones institucionales, cursos particulares y autoaprendizaje.

Generación X: formación de grado, escuela secundaria, capacitaciones institucionales, autoaprendizaje y cursos particulares.

Generación Y: capacitaciones institucionales, autoaprendizaje, escuela secundaria y formación de grado.

A partir de los resultados del trabajo de campo presentado y del estado del arte, se comparten algunas consideraciones acerca de la cuestión de las competencias digitales docentes en relación con la edad de los profesores, con las TIC a cuyo ámbito aquellas son inherentes, y con las metodologías digitales emergentes.

Según el estudio, un 33,3 % del profesorado considera, en relación con sus competencias digitales, que es solo “algo competente”, lo que resulta cuando menos preocupante en función de los niveles que, según lo visto, se consideran necesarios. Preocupante además, por el hecho de que un elevado 56,7 % afirmó sentirse “suficientemente competente”, y porque llamativamente, más de la mitad de ese total (56 %) corresponde al grupo mayoritario que hoy está al frente de los estudiantes (la generación X), que cuentan en su mayoría con una importante experiencia profesional por antigüedad (más de 10 años) y una exposición considerable a las TIC, si bien menor que la de los docentes más jóvenes, los *millennials*. En el caso de estos últimos, a pesar de pertenecer a la generación con mayor experiencia en la digitalidad, contestaron, al igual que todos los respondientes de mayor edad (16,7 % de la muestra), que se consideran “suficientemente competentes”.

En cuanto al conocimiento de metodologías didácticas TIC, solamente el 33 % de los respondientes afirmó conocerlas, aunque de ese porcentaje, el 30 % no las ha utilizado. Con respecto al análisis de este ítem por grupo etario, nuevamente es la generación intermedia, la X, la que representa la mayoría, seguidos por los *millennials*. Un dato importante para entender por qué o para qué los docentes deciden implementar estas estrategias, y las TIC en general, más allá de la obligada modalidad virtual; es que solo dos profesores (0,6 % de la muestra) las conciben como parte de la formación de los estudiantes. El resto de los consultados las considera como recursos y no como fin en sí mismas, contenido de la formación de futuros docentes.

Por otro lado, auspiciosamente, el 100 % del grupo de docentes respondió que piensa seguir utilizando las TIC en sus prácticas de formación una vez que se retome la presencialidad plena. Esta voluntad podría representar una oportunidad para dar un salto cualitativo en el desarrollo de las competencias digitales más complejas de los docentes del nivel, si se dan las condiciones políticas, pedagógicas y personales.

Conclusiones

Las prácticas de formación han debido ser modificadas no solo en las formas de hacer, sino también en las de producir e interactuar en ambientes diferentes de los habituales. Y en la labor necesaria para garantizar el desarrollo de clases en estos dos últimos años, los profesores han enfrentado el propósito general e imprescindible de expandir sus competencias digitales para hacerlo. Superado el trance, el impulso adquirido debe ser aprovechado para alcanzar otras metas que si bien no son más urgentes, sí son necesarias para mejorar la calidad de la educación, ahora también desplegada en el entorno digital. Este objetivo es alcanzable y sostenible con unas competencias digitales docentes de orden superior, puestas al servicio no solo de enseñar con la mediación de las TIC a los futuros educadores corporales, sino también, acerca de ellas y de sus posibilidades pedagógicas. Las tendencias educativas basadas en TIC desarrolladas en torno al aprendizaje digital y sostenidas por la web 2.0 “aplican al universo de la educación, independientemente de los dominios del conocimiento, los niveles en que se organizan los sistemas educativos o los campos disciplinares” (Oltolina Giordano, 2020, p. 3), por lo que están a la mano para ser incorporadas al espacio de la educación de futuros profesionales de la educación física.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *Digitum. Biblioteca Universitaria*, 13-32. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Agulló Benito, I.; Agulló Benito, M.; Balteiro Fernández, J.; Pérez, J. y Kerslake, L. (2018). Metodologías emergentes en la Educación Superior. En Roig Vila, R. (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 67-72). Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/>

- bitstream/10045/90472/1/Memories-Xarxes-I3CE-2017-18-144.pdf
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Área Moreira, M.; Hernández Rivero, V. y Sosa Alonso, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400275>
- Barracas al sur. (28 de abril de 2013). Cómo aprenden los nativos digitales. Dr. Roberto Rosler. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TA0c5g9evlY>
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Casali, A. y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *TEyET*, 28. Recuperado de <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1531>
- Coolhunting Group (2017). Las 6 generaciones de la era digital. Recuperado de https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf
- CRUE Universidades Españolas. (2021). La mayoría del profesorado universitario percibe que tiene un nivel medio-alto en competencias digitales, según una encuesta de CRUE y el JRC. Recuperado de <https://www.crue.org/2021/07/encuesta-competencias-digitales-profesorado-universitario-2/>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Finkelievich, S. y Prince, A. (2006). Las universidades argentinas en la Sociedad del Conocimiento. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 4 (15), 40-59. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/6546>

- González, J. y Wagenaar R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de file:///C:/Users/Delia%20Contrearas/Downloads/Tuning_Educational.pdf
- Gros, B. (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. En *Educación en la Sociedad del Conocimiento* (EKS) (pp. 58-68). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.torrossa.com/es/resources/an/3092437?digital=true>
- Hauk, N.; Hüffmeier, J. & Krumm, S. (2018). Ready to be a silver surfer? A metaanalysis on the relationship between chronological age and technology acceptance. *Computers in Human Behavior*, 84, 304-319. doi: 10.1016/j.chb.2018.01.020
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *The Learning Factor* (Ed.). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Kirkwood, A. & Price, L. (2013). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. *Learning. Media and Technology*, 39 (1), 6-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262580421_Using_technology_for_teaching_and_learning_in_higher_education_A_critical_review_of_the_role_of_evidence_in_informing_practice
- Marchiori, D.; Mainardes, E. y Rodrigues, R. (2019). Do Individual Characteristics Influence the Types of Technostress Reported by Workers? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(3), 218-230. doi: 10.1080/10447318.2018.1449713
- Morán, L. (2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de->

[pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/](#)

- Nicholas, A. & Guzmán, I. (2009). Is teleworking for the Millennials? *Faculty and Staff Publications*, 197-208. DOI: 10.1145/1542130.1542168
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD.
- Oltolina Giordano, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_b12db8dafa479ee83b27178a937c9d90
- Oltolina Giordano, M. (2020). e-Educación Física: reflexiones en torno a la vinculación de la Educación Física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones. En Sarni, M., Oroño, M. y Salvá, N. (Coord). *Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la educación física*.
- Oltolina Giordano, M. y Rodríguez, N. (2021). Gestión del conocimiento con y sobre TIC en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. *Educa*, 8, (1), 22.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Sánchez-Gómez, M.; Adelantado-Renau, M. y Beltran-Valls, M. (2021). Tecnoestrés docente: la importancia de las competencias digitales y la edad. En *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2171-2190) Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/358046957_Tecnoestres_docente_la_importancia_de_las_competencias_digitales_y_la_edad
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Quienes escriben

Guillermo Martín Almada

Profesor de Educación Física; Profesor de Ciencias de la Educación; Magíster en Educación por la UNLP. Las temáticas y áreas en las que se especializa son: educación, educación física, trabajo docente y formación docente. Ayudante diplomado en la cátedra de Fundamentos de la Educación (FaHCE, UNLP). Profesor de Filosofía y educación en el ISFD N.º 17; Perspectiva filosófico pedagógica didáctica en el ISFD N.º 96; Campo de la práctica docente I en el ISFD N.º 97. Profesor de educación física en escuelas de enseñanza secundaria.

Soledad Colella

Profesora de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora y profesora de la sala de Pilates del Gimnasio Integral de la Dirección General de Deportes de la UNLP. Colaboradora en el proyecto “Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores de Educación Física en la UNLP / H951”. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, FaHCE-UNLP.

María Marcela Dalceggio

Profesora y Licenciada en Educación Física (FaHCE, UNLP). Especialista Docente en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE, UNLP). Ayudante diplomada en la cátedra Teoría de la Educación Física 4. Profesora de-

pendiente de la Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Integrante como investigadora en formación del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (Cices-IdIHCS).

María Teresa Oltolina Giordano

Profesora Nacional de Educación Física (UNLP). Magíster en Informática aplicada en Educación (Facultad de Informática, UNLP). Las temáticas en que se especializa son: enseñanza de la educación física escolar; educación y TIC. Profesora adjunta ordinaria de la asignatura Capacitación en Informática (FaHCE-UNLP). Profesora de Educación Física escolar en el nivel secundario, DGCE de la provincia de Buenos Aires. Docente-investigadora en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdiHCS, FaHCE UNLP/Conicet). Participa en proyectos I+D acerca de la formación inicial de profesores y licenciados en educación física y enseñanza de la educación física escolar. Directora y codirectora de programas y proyectos de extensión en el ámbito de la FaHCE-UNLP, desde la educación corporal y sus prácticas.

Mario Porfiri

Profesor de Educación Física y Profesor de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Licenciado en Educación Física (Universidad Abierta Interamericana, UAI). Sus temas de trabajo se refieren a las prácticas de la enseñanza. Profesor de Residencia pedagógica en el Profesorado de Enseñanza Primaria ISFD Escuela Normal Superior, Santa Rosa, La Pampa. Profesor en el ISFD Escuela Normal Superior.

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Profesora de Educación Física y Magíster en Educación Corporal (FaHCE, UNLP). Profesora titular ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP). Investigadora categoría II. SPU.

Cices/IdIHCS-FaHCE/UNLP-Conicet. En la actualidad dirige el proyecto “Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951”, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad.

Carla Lorena Ferrari

Profesora y Licenciada en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesora de Educación Física en escuelas y jardines de infantes de la provincia de Río Negro. Integrante del grupo de investigación a cargo de la profesora Norma Rodríguez.

María Isabel Trybalski Eichholz

Profesora y Licenciada en Educación Física (FaHCE- UNLP). Abogada (Universidad del Este, UDE). Ayudante diplomada de la cátedra Educación Física 4. Profesora del seminario Legislación (FaHCE, UNLP). Ayudante diplomada en la cátedra Derecho Minero y Energía (FDyCS, UDE). Jefa de Trabajos Prácticos en Prácticas Profesionales 2 (FDyCS, UDE). Coordinadora del Programa de Tutorías y Apoyo al Estudiante en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este.

Bárbara Sabrina Visciglia

Profesora de Educación Física y Magíster en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Sus temas de interés son: teorías, género, cuerpo, educación física; epistemología en educación física. Es Ayudante diplomada en la asignatura Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP)

Este libro propone profundizar el concepto de saber con el que opera la enseñanza de la Educación Física en la Formación Superior de la Universidad Nacional de La Plata. La hipótesis planteada en los capítulos de este trabajo colectivo es que no hay correspondencia entre la teoría y la práctica en los procesos de formación inicial en Educación Física. La intención fue la de identificar los distintos tipos de saberes que conforman la malla curricular del plan de estudios y de las asignaturas del tronco común de la carrera Educación Física de la FaHCE-UNLP, haciendo especial hincapié en la vinculación entre teoría y práctica, a fin de reconocer su presencia e impacto en la formación del profesorado.



Estudios/Investigaciones, 85

ISBN 978-950-34-2334-9



**EDICIONES
DE LA FAHCE**