

CUERPOS EDUCADOS, EN LATINOAMÉRICA

**ENCUENTROS Y DEBATES
INICIALES EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA**

Roberto Lagos Hernández
Osvaldo Omar Ron
EDITORES



MÁS UNIVERSIDAD

CUERPOS EDUCADOS EN LATINOAMÉRICA

**Encuentros y debates iniciales
en la Educación Física**

Roberto Lagos Hernández
Oswaldo Omar Ron
EDITORES

Cuerpos educados en Latinoamérica
Encuentros y debates iniciales en la Educación Física
Roberto Lagos Hernández
Osvaldo Omar Ron

Primera edición: septiembre, 2024
Santiago, Chile
Ediciones Universidad Autónoma de Chile
<https://ediciones.uautonoma.cl>

© Universidad Autónoma de Chile
Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia
Santiago, Chile

Corrección de textos

Macarena Buzeta

Diseño y diagramación

Ediciones Universidad Autónoma de Chile

ISBN digital: 978-956-417-081-7
Registro de propiedad intelectual: 2025-A-483



Este material puede ser copiado y redistribuido por cualquier medio o formato, además se puede remezclar, transformar y crear a partir del material siempre y cuando se reconozca adecuadamente la autoría y las contribuciones se difundan bajo la misma licencia del material original.

ÍNDICE

PREFACIO	
Roberto Lagos Hernández y Osvaldo Omar Ron	8
INTRODUCCIÓN	
Roberto Lagos Hernández y Osvaldo Omar Ron	11
CAPÍTULO 1	
EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN SUPERIOR: NOCIONES DE CUERPO EDUCADO EN EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA, UNLP 2000-2022. SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES. SENTIDOS, SIGNIFICADOS Y CONCEPTUALIZACIONES	
Osvaldo Omar Ron y Andrea Anahí Rodríguez.....	13
CAPÍTULO 2	
MUJERES EN EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CÓRDOBA	
Marcela María Cena y Carina Bologna.....	27
CAPÍTULO 3	
NOTAS SOBRE EL CUERPO EDUCADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - IPEF CÓRDOBA	
Alicia Soledad Martínez	37
CAPÍTULO 4	
CUESTIÓN SOCIAL E INTERVENCIÓN DEL YMCA EN LOS INICIOS DEL BÁSQUETBOL NACIONAL EN VALPARAÍSO: UN ACONTECIMIENTO HISTÓRICO COMPLEJO DE LA CULTURA CORPORAL EN CHILE	
Felipe Mujica Johnson	51
CAPÍTULO 5	
CULTURA ANDROCÉNTRICA, LA INMOVILIDAD DEL DISCURSO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: ¿UN DESTINO DE MUJER DEFINIDO POR LA ANATOMÍA?	
Loreto Chihuailaf-Vera, Roberto Lagos - Hernández y Rodrigo Gamboa -Jiménez.....	63
CAPÍTULO 6	
EL CUERPO VIEJO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA	
Débora Paola Di Domizio	81
CAPÍTULO 7	
EL CUERPO EDUCADO EN DEMOCRACIA	
Iara Buffarini.....	91

CAPÍTULO 8

LA CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN DOS INSTITUCIONES DE ARGENTINA Y URUGUAY

Andrea Quiroga y Alejo Levoratti..... 101

CAPÍTULO 9

LA INTERDISCIPLINA COMO MARCO DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Gerardo Fuentes Vilugrón, Vanessa Valdebenito Zambrano y

Segundo Quintriqueo Millán..... 111

CAPÍTULO 10

SABERES DOCENTES, CUERPOS Y CIUDADANÍAS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN EDUCACIÓN FÍSICA: ACERCA DE UNA INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS DE SAN CARLOS DE BARILOCHE Y DINA HUAPI, RÍO NEGRO, NORPATAGONIA ARGENTINA

Fabián Martins y Mercedes Lemus..... 129

CAPÍTULO 11

LAS NOCIONES DE “CUERPO EDUCADO”: UNA MIRADA A LAS ASIGNATURAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DE LOS PLANES FORMATIVOS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, SEDE TEMUCO, 2003-2019

Roberto Lagos Hernández..... 141

Autoras y Autores..... 161

PREFACIO

Hablar, escribir o dialogar respecto del cuerpo representa una compleja relación de eventos, filosofías y elementos culturales. Estos configuran construcciones intelectuales que moldean y delimitan las fronteras de su representación, tanto material como simbólica. Y si el cuerpo es el elemento de análisis en el contexto de la Educación Física, se producen otras figuras vinculadas a lo educativo, la instrucción, la formación humana, la belleza o el rendimiento. Allí se plasman los escenarios de los cuerpos educados y sus nociones. Estas teorizaciones, sustentadas en corpus filosóficos diversos, instalan una novedosa manera de comprender un fenómeno que ha estado presente en la formación inicial docente y que ha permeado las escuelas, las asignaturas, los deportes y la pedagogía. De allí que su mayor valor es la transversalidad aplicable a muchos escenarios curriculares.

El texto que presentamos navega por una geografía latinoamericana que, compuesta por estudios en distintas edades, variables, países y grupos humanos, muestra algunos aspectos históricos que dan cuenta de los impactos de la formación discursiva, donde destacan la influencia biomédica, pedagógica y psicológica que ha atravesado a esta asignatura en su devenir histórico, así como la configuración disciplinar que moldea estas representaciones.

A modo de ejemplo, una de las contribuciones presenta el rol de las maestras como protagonistas rebeldes en un contexto conservador e ilustra el importante desempeño logrado en la reconstrucción del campo pedagógico, con una comprometida actividad política en la formación docente de la Educación Física cordobesa, resaltando en esa exhaustiva investigación la figura de las mujeres que mostraron una impronta activa que quedó plasmada en diarios, leyes y documentos clave que reflejan las maneras en que se edificó la institucionalización de la formación docente argentina.

Con una mirada histórica, el texto expone y desentraña las tensiones y los estados de incompreensión presentes en los cuerpos educados, revela las subjetivaciones relacionadas con el género y las sexualidades, y hace presente la complejidad de la transmisión

de la episteme de la Educación Física a través de discursos que fueron sedimentando formas de inventar y hacer prácticas disciplinares.

Es el interés de los editores no solo reflejar en clave sociocrítica e histórica las naturalezas que han ofrecido una comprensión de los cuerpos educados en Latinoamérica, sino que también invitar a repensar y replantear la concepción y enseñanza asociada a la Educación Física, donde se han observado los efectos de la instrucción de los cuerpos, con toda la carga ideológica, biomédica y tradicional a que han estado sometidos.

La propuesta representa también un llamado para imaginar los cuerpos educados en un contexto inclusivo y diverso, donde los argumentos de cada capítulo —en su amplitud— construyen una Educación Física más consciente y enriquecida.

Desde la minuciosa exploración de las nociones de cuerpo en el Plan de Estudios de Profesorado de la Universidad Nacional de La Plata hasta las miradas sociales asociadas a los inicios del básquetbol en Valparaíso, todo representa un fascinante recorrido reflexivo de cómo se ha observado el cuerpo como una herramienta formativa, con una teoría donde la perspectiva posestructuralista destaca el papel fundamental de las descripciones lingüísticas en la producción de realidad de aquello que llamamos cuerpo y donde diversos protagonistas han sido relegados intelectuales por la naturaleza hegemónica de algunas decisiones que han estado a la base de esta asignatura y que han revelado, por ejemplo, las miradas ortopedistas que se erigen como un eslabón esencial en la comprensión de los saberes y prácticas, con sus efectos, virtudes y segregaciones.

La inmovilidad del discurso en Educación Física, la mirada crítica sobre la representación de la feminidad en el deporte, las contradicciones y transformaciones que han moldeado las percepciones sobre la corporalidad en el ámbito académico, son todas lógicas que este libro intenta abordar como una ventana abierta hacia la comprensión de las dinámicas pedagógicas que han sido parte de una Latinoamérica profundamente activa pero además, a veces, sometida en la formación de los y las docentes a dictámenes cargados de disciplinamiento.

Los y las invitamos a reflexionar sobre los alcances de los cuerpos educados y a reimaginarlos en un contexto que abrace la diversidad, la inclusión y la multiplicidad de saberes tan características de nuestra Latinoamérica diversa.

Roberto Lagos Hernández y Osvaldo Omar Ron

INTRODUCCIÓN

Este libro se constituye de once capítulos que narran diversas temáticas asociadas a investigaciones y abordajes de las nociones de “cuerpo educado” en el desarrollo humano en distintos periodos del ciclo vital y en una mirada histórica amplia, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos y educativos, así como sus impactos y reflexiones desde un enfoque sociológico y didáctico.

Dieciocho autores y autoras de Chile, Argentina y Uruguay reflexionan sobre esta disruptiva temática que ha ido colonizando paulatinamente las discusiones en torno a las maneras en que la Educación Física ha sido conceptualizada como asignatura.

El primer capítulo aborda la continuidad de las nociones de cuerpo educado en la formación teórico-práctica en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, con énfasis en las perspectivas de los estudiantes. Se concentra en las modalidades discursivas, los saberes y las prácticas presentes en este trayecto específico de formación, con el propósito de comprender su impacto en los otros trayectos discursivos y en la formación en sí misma.

En el segundo capítulo, a través del análisis de documentos históricos, textos y publicaciones, se examina la participación de las mujeres en la institucionalización de la formación inicial docente en Educación Física en Córdoba, Argentina. Allí se da cuenta del rol que las mujeres manifestaron en ciertos periodos clave buscando rescatar sus singularidades.

Luego, en el capítulo tres se estudian las trayectorias que conformaron la matriz disciplinar en la formación docente de Educación Física en Córdoba, y se genera un conjunto de relaciones vinculadas con nuevos enfoques de género y derechos. Este capítulo explora también la gestión de la heteronormatividad en espacios áulicos específicos y cómo se actualizan las perspectivas de género en algunas asignaturas.

Por su parte, el capítulo cuatro muestra cómo en el contexto deportivo se abren camino algunos conceptos que han trazado ciertas matrices históricas. En particular aborda el inicio del básquetbol nacional en Valparaíso, Chile, desde una perspectiva histórico-cultural compleja, destacando la interpretación histórica como un proceso disputado y subjetivo.

En el quinto capítulo se muestran los impactos de la cultura androcéntrica en la Educación Física en Chile, evidenciando cómo la ideología androcéntrica en el deporte de elite ha naturalizado desigualdades entre hombres y mujeres. Se explora, además, cómo la sociedad ha moldeado roles de género en distintos escenarios asociados a los cuerpos, limitando la expresión física de las mujeres.

A continuación, el capítulo seis presenta un abordaje asociado a los cuerpos envejecidos en la formación docente en Educación Física, contextualizando el escenario demográfico mundial y desafiando los estereotipos sobre el envejecimiento. Este apartado también hace importantes aportes en estrategias educativas para cambiar la percepción social de las personas mayores y señala la necesidad de políticas de formación y capacitación en este ámbito.

Mientras, el capítulo siete analiza el cuerpo educado en la formación docente, específicamente en profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata durante el periodo democrático en Argentina. Su interés es comprender cómo se construyen discursivamente los cuerpos educados en este contexto, atendiendo a las narrativas presentes en las políticas educativas.

El capítulo ocho, por su parte, investiga la construcción del cuerpo en la formación de profesores de Educación Física en Argentina y Uruguay, y destaca la importancia de la corporalidad en el ámbito académico y cómo los saberes y prácticas disciplinares influyen en la formación profesional.

En el noveno capítulo se hace énfasis en analizar las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural. Este capítulo se enfoca en la colaboración entre disciplinas para proponer acciones pedagógicas que fomenten una educación intercultural desde la Educación Física, considerando el cuerpo como un producto social.

El capítulo diez reflexiona sobre los saberes docentes y las prácticas de enseñanza de los deportes en la Educación Física en escuelas secundarias de Argentina. Para ello, examina las nociones de cuerpo y ciudadanía en relación con el diseño curricular, las sociabilidades escolares y las trayectorias formativas.

Finalmente, el capítulo once cierra el libro mostrando una investigación que se centra en las nociones de “cuerpo educado” en la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile (sede Temuco), durante el periodo 2003-2019.

Se investigan aquí los discursos presentes en los programas de formación, identificando continuidades y discontinuidades de la asignatura.

Les invitamos a leer respecto de los alcances de esta conceptualización construida en relación con los cuerpos educados.

Roberto Lagos Hernández y Osvaldo Omar Ron

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN SUPERIOR: NOCIONES DE CUERPO EDUCADO EN EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN TEÓRICO- PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA, UNLP 2000-2022. SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES. SENTIDOS, SIGNIFICADOS Y CONCEPTUALIZACIONES¹

Osvaldo Omar Ron
Andrea Anahí Rodríguez

Descripción y marco teórico o estado actual del tema

Este estudio se constituye, por una parte, como una continuidad y profundización de la tesis doctoral “Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)²”, en la que se analizan estas nociones en tres trayectos de formación discursiva: biomédica, pedagógico y psicológico, y disciplinar (Ron, 2021). Por otra parte, como una sucesión en los abordajes relativos a estudios anteriores del equipo de investigación y de la formación de posgrado de otros integrantes de los mismos y del estudio en curso. Por ello, el proyecto aquí presentado, como una continuidad de “Educación Física y Formación Superior: nociones de cuerpo educado en el trayecto específico de la formación teórico-práctica en educación física, UNLP (2000-2017)”, profundiza

1 El texto presentado corresponde al proyecto de investigación de la misma denominación acreditado en el sistema de investigación argentino, radicado en la Unidad de Investigación Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para el periodo 2023-2024.

2 <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1794/te.1794.pdf>

las indagaciones sobre las nociones de cuerpo educado en el trayecto específico de la formación en Educación Física,³ considerando formas discursivas, saberes y prácticas que en ellas tienen lugar,⁴ en este caso desde las perspectivas de las y los estudiantes.⁵ La necesidad de focalización en estas perspectivas se sustenta en el interés por profundizar los análisis y comprender más y mejor las nociones en el trayecto señalado —estructurante, por cierto— y en los efectos que ello tiene tanto en los otros trayectos discursivos presentes en el Plan 2000 como en la formación propiamente dicha.

En razón de lo expuesto, en esta segunda parte de la investigación se verá cómo y por qué el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (2000-2022), en tanto dispositivo de formación docente de las carreras homónimas, delimita, normaliza, fabrica, nombra, construye y, por lo tanto, conceptualiza las nociones de cuerpo educado, considerándolo de manera focalizada en el trayecto específico de la formación teórico-práctica desde la recuperación, el análisis y la conceptualización de las perspectivas de las y los estudiantes.

En un sentido amplio, trabajar sobre nociones implica abordar las ideas generales que se tiene sobre alguna cosa, supone un conocimiento elemental o básico sobre una disciplina, situación, asunto, cuestión o cosa. El concepto noción proviene del latín *notio* (o *notionis*), que significa conocer, idea o concepción. Así, la noción es una idea, es un conocimiento y, en consecuencia, las nociones del cuerpo educado suponen conocimientos, o ideas, en relación con el concepto de “cuerpo educado”.

Asimismo, se puede decir que la idea de cuerpo educado es una construcción del discurso y como tal, un producto de reglas, de sentidos y de usos que el trayecto formativo, en tanto dispositivo formativo regula y norma, por repetición y convención. Desde la pedagogía el cuerpo es nominado, jerarquizado, descrito y analizado, recurriendo a discursos que le dan forma y lo representan. En este sentido resulta apropiada y pertinente la visión de Vigarello (2005) cuando refiriendo al cuerpo sostiene:

La pedagogía muestra aquí, de una manera muy privilegiada, lo que cambia a comienzos del siglo XIX, no solo en su nivel, sino en el de la educación de los

3 El trayecto discursivo en cuestión incluye las asignaturas Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4, Educación Física 5, Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4.

4 Scharagrodsky (2007), refiriendo en particular a lo sucedido a finales del siglo XIX con respecto a los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasia y la “cultura física”, señala la presencia de una incipiente preocupación por el “universo kinético”, destaca el comienzo de un proceso vinculado con la educación de los cuerpos en movimiento a través de lo que denomina el primer acto fundacional: la institucionalización del primer dispositivo civil de formación docente en educación física en los inicios del siglo XX. En ese tránsito la “cultura física” es incluida en los discursos, y particularmente en los discursos pedagógicos y escolares, y en consecuencia en la construcción de saberes, prácticas y discursos sobre el cuerpo.

5 Dado que los estudiantes son alumnos cursantes del trayecto, se amplía o extiende el período de tiempo considerado desde 2017 hasta 2022.

cuerpos. No se trata en absoluto de algunos ejercicios que continúan asegurando difusas influencias. Se trata de inaugurar movimientos muy especiales, cuya forma se pretende ante todo como preparatoria para otras realizaciones [...] Se advierte entonces cómo la pedagogía que corrige el cuerpo se encuentra en la encrucijada de datos provenientes de diferentes horizontes. (p. 244)

Por ello, aun cuando esta formulación pudiese resultar suficientemente explicativa, bien vale referir más particularmente al término “discurso”, en una primera referencia, considerado en sus relaciones y diferencias con el término “teorías”. En este sentido es significativo el aporte de Tomaz Tadeu da Silva (1999), cuando al abordar la teoría del currículo presenta a estos términos en un texto significativo para la Educación Física latinoamericana, que bien vale transcribir:

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

Esta perspectiva —descriptiva, por cierto— permite pensar en dos dimensiones: por una parte en lo relativo a discursos y teorías, relaciones y tensiones; y por otra, en un aspecto significativo en el estudio en curso, el currículo. En su descripción, Tadeu da Silva (1999) también sostiene:

Desde la perspectiva del posestructuralismo, hoy predominante en el análisis social y cultural, es precisamente ese sesgo representacional que vuelve problemático el mismo concepto de “teoría”. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad, esto es, la teoría, de sus “efectos de realidad”. La teoría no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediablemente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un objeto la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación.

En esa dirección, tendría más sentido hablar no de teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva posestructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe. (p. 3)

Este señalamiento y diferencia le permite a Tadeu da Silva volver sobre el concepto currículo y sostener:

Un discurso sobre el currículo —aquello que, en otra concepción, sería una teoría— no se restringe a representar una cosa que sería el “currículo”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descrito. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda solo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación [...] La teoría primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento. (p. 3)

En su análisis, Tadeu da Silva ubica en los años veinte al momento en que se inicia el abordaje del currículo como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos, principalmente vinculado con el proceso de industrialización y con los movimientos inmigratorios. Estos procesos, en términos de escolarización implicaron, por un lado, la masificación y, por otro, la racionalización del proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos, en donde sin lugar a dudas el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos, a partir de instalar como modelo institucional de esa concepción el de la fábrica. Parafraseando a Tadeu da Silva, sin embargo, en la perspectiva de la noción de discurso, no existe ningún objeto “allá afuera” que se pueda llamar currículo, lo que se hizo fue crear una noción particular de currículo, en donde aquello que se definió como tal pasó efectivamente a ser el currículo, puesto que para un número considerable de escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales, “aquello” que Bobbit definió como currículo se volvió una realidad (1999, p. 4).

La noción de discurso tendría una ventaja adicional. Ella nos eximiría de hacer el esfuerzo de separar —como estaríamos obligados si quedásemos limitados a la noción tradicional de teoría— afirmaciones sobre la realidad de afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad. Como sabemos, las llamadas “teorías del currículo”, así como las teorías educacionales más amplias, están repletas de afirmaciones sobre cómo deberían ser las cosas. Desde la perspectiva de la noción de discurso, estamos eximidos de esa operación, en la medida en que tanto supuestas afirmaciones sobre la realidad como afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad tienen “efectos de realidad” similares. Para decirlo de otra forma, supuestas afirmaciones sobre la realidad acaban funcionando como si fueren afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad (1999: 4).

La posición de Mariano Palamidessi al referir al discurso curricular también es clara. Este autor inclusive retoma elementos de la perspectiva de Michel Foucault, que le permiten vincular las construcciones discursivas a la noción de poder. En ese sentido, Palamidessi (1996) expresa:

A lo largo de este trabajo uso la categoría “discurso” desde un punto de vista no lingüístico. La tradición saussureana y la mayor parte de las corrientes en el análisis del discurso, dominadas por un modelo binario del signo y por una oposición dicotómica entre los fenómenos de la lengua —social— y del habla —individual—, ha tendido a identificar la noción de discurso con las realizaciones del habla, haciendo de sujeto el agente productor de los significado [...] El foco de atención en el estudio del discurso no está centrado en el significado de las palabras sino en el papel del discurso en las prácticas sociales, las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas, articulados con prácticas y dispositivos no-discursivos e induciendo efectos de poder y control. (p. 193)

Todo dominio o control de la realidad social-natural debe controlar primero el campo del lenguaje, establecer distinciones, construir semejanzas y diferencias, controlando la aparición de los objetos. El discurso —en el juego delimitado de sus enunciados— es un principio de construcción de significaciones: muestra, jerarquiza, visibiliza, crea objetos: “El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa” (Larrosa, 1995, p. 66).

El discurso es una práctica modeladora de la realidad, jerarquizadora y articuladora de relaciones específicas entre lo visible y lo decible. No es un reflejo puro de una realidad exterior que lo determinaría mecánicamente; es, desde esta perspectiva, una categoría constituida y constituyente: constituida, porque es una práctica mediadora de prácticas no-discursivas; constituyente, porque el discurso es la instancia, el espacio que hace posible la construcción y emergencia de significaciones y sentidos. El discurso es una práctica:

En fin, lo que se llama “práctica discursiva” puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una teoría, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1995, p. 198).

Esta posición es fundamental en este estudio. Interesa aquí cómo las formas como el discurso, y las prácticas discursivas, organizan los saberes y las prácticas, los conocimientos, las enseñanzas, las formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan. Y profundizando en sus argumentos, Larrosa sostiene:

Si los discursos son prácticas que construyen los objetos de los que hablan y no conjuntos de signos que traducen objetos preexistentes, los objetos no son los referentes de los signos. Desde esta perspectiva, la atadura de las palabras y las cosas se rompe y se torna contingente, problemática, abierta al conflicto.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes (Larrosa, 1995, p. 66).

A la dependencia de las palabras respecto de las cosas, Foucault opone el poder del discurso, su potencialidad para determinar o crear el significado. Las cosas y juicios sobre las cosas no son exteriores al discurso, son objetos discursivos. Los discursos crean sistemas de objetos, suponen jerarquizaciones, exclusiones, estrategias. El discurso construye la puesta en relación de lo “decible” y lo “visible”. Pero además de ser una práctica regulada, que presenta regularidades, el discurso es una entidad tensionada por luchas, sobre la que se ejercen innumerables operaciones de “solidificación” y control. Es una práctica social que regula la producción, circulación, apropiación de enunciados [...] El discurso funciona así como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados. Control de un campo de enunciados, su reactivación, recreación, como control de otros discursos. Es un dispositivo ordenado y ordenador, constituido y constituyente, estructurado y estructurante (Larrosa, 1995, pp. 192-194).

Al igual que el primer estudio, esta segunda parte sostiene como hipótesis inicial que “en” y “desde” el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, se distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados. A la vez, esta pluralidad está atravesada y entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Estas formaciones discursivas son consideradas aquí desde las perspectivas formuladas desde la propia disciplina Educación Física y, llegados a este punto, considerando las perspectivas de las y los estudiantes, cuestión no abordada en el primer estudio. También se analizarán las formas y particularidades que muestra la noción de “cuerpo hegemónico dominante” y si existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes que varían o se mantienen estables, de acuerdo a construcciones que se realizan desde las prácticas y los saberes disciplinares recuperados desde esas perspectivas mencionadas.

Hasta aquí nuestro interés ha sido el de descifrar y caracterizar de modo general esas nociones, desde una perspectiva que aportará a una mayor comprensión para su caracterización, ampliando las interpretaciones y significaciones del objeto, dando nuevas formas al mismo, reconfigurando así los modos en que la formación y quienes se ocupan de ella sostienen, presentan y otorgan significado a estas ideas.

Como puede observarse, hay en esta tesis términos a partir de los cuales se plantean relaciones y problemas y también se desarrollan las hipótesis de estudio. Se trata de términos controversiales, no solo porque presentan distintos significados, vinculados a su uso o campo de aplicación, sino porque en el campo de las ciencias humanas y sociales, distintas perspectivas de análisis les asignan diferentes sentidos, conservando

o no su significado. En este inicio, se señalarán sentidos y significados generales⁶ desde los que se abordarán estas particularidades, para luego establecer sentidos y significados que permitan comprender los usos dados a estos términos en el trabajo. Por ello, iniciaremos esta presentación señalando en cada caso el significado más general y aceptado de los conceptos para luego señalar otros significados y sentidos que orientarán el tratamiento del problema aquí abordado.

Inicialmente, y refiriéndonos al término “cuerpo”, apoyados en David Le Breton (1990) decimos que en las sociedades occidentales: “El cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (p. 9). El cuerpo es existencia y símbolo a la vez. Le Breton señala que cada sociedad esboza un saber singular sobre el cuerpo a partir de sus usos, sus correspondencias y también que las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de persona y que las relaciones entre este, el mundo y los otros evidencian una trama común o distinta si lo pensamos en la antigüedad o en la actualidad. En su perspectiva, el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí. Sostiene que no es un dato indiscutible, algo evidente, sino una construcción social y cultural, por lo cual en el mundo moderno, el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente en donde hay una ruptura del sujeto con el cosmos, con los otros y consigo mismo.

Posteriormente, Le Breton (2002), agudizando su perspectiva de análisis, señala que la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, es una materia simbólica en la que ese cuerpo se plasma como objeto de representaciones y de imaginarios. Subraya la imposibilidad de vida cotidiana sin intervención de la corporeidad y recalca que:

Aun cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar... y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que los rodea.

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia es en primer término corporal. (p. 7)

En la misma línea, abordando como tema el cuerpo en la modernidad para desde ahí pensar el cuerpo en la escuela, Scharagrodsky (2007) sostiene:

6 En algunos casos se trabajará recuperando el significado corriente o social del término, en otros se avanzará definiéndolos desde textos técnicos y/o académicos. Esta distinción no responde a ninguna otra cuestión que lo que aporta a este estudio su recuperación.

Ninguna cultura ni ninguna organización social y política —con independencia del período histórico y del lugar geográfico— ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la “existencia corporal”.

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado solo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. (p. 2)

Para luego expresar:

En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima. (Mauss, 1971, Picard, 1986 y Goffman, 1986, en Scharagrodsky, 2007)

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

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

Si bien no es de nuestro interés referir aquí a cuestiones propias de la modernidad en particular, si nos interesa señalar que Scharagrodsky, centrándose en la regulación y el

control del cuerpo infantil, ubica y sintetiza con claridad un nudo argumentativo de mucho valor en el discurso pedagógico moderno que no podemos eludir, al menos no podemos dejar de mencionar si referimos al cuerpo educado:

Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, “olvidado” no significa que haya carencia de órdenes corporales. Nunca hay vacío en las escuelas. Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva. Y los cuerpos no son la excepción. Más bien el cuerpo es el primer efecto del poder. Especialmente si aceptamos el principio foucaultiano sobre el poder, el cual señala que: “Nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1992, p. 105; 2007, p. 4).

A la vez, el cuerpo al que referiremos no será cualquier cuerpo ni todos los cuerpos. Claramente ambas cosas serían imposibles, no solo por su inconmensurabilidad, también por la imposibilidad de dar cuenta de esto como una totalidad material. Situaremos nuestro tratamiento en un campo dentro del campo educativo, el de la educación física y, en particular, el de la formación superior universitaria. Sin dudas la formación superior universitaria presenta matices; nos interesa la perspectiva de cuerpo educado que orienta las concepciones presentes en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos discursivos determinados para el plan de las carreras de Profesorado y Licenciatura implementado en el año 2000 en la UNLP. Nuestro interés está en recuperar las diferentes miradas que se muestran y sostienen como referencias en la formación, en las diferentes formas de manifestarse.⁷ Sin duda las significaciones y sentidos asignados al cuerpo en los distintos trayectos formativos muestran y evidencian intereses y búsquedas singulares que deben observarse y considerar en sus tramas de significación.

En este contexto es importante recuperar una serie de abordajes conceptuales que discuten y tensionan la dimensión “práctica”, sin negar o descartar estas significaciones, y una perspectiva determinante para trabajar el término, dada su incuestionable presencia y adhesión en los discursos de las ciencias humanas y sociales y humanas, es la perspectiva foucaultiana. Recuperamos a Foucault, en este caso, desde la obra de Castro, ya que enuncia y describe con suma precisión y detalle términos, conceptos y autores utilizados y abordados por este filósofo francés.

Citando a Foucault, Castro (2005) señala que a la práctica:

No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto hablante

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

cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (pp. 153 y 154)

Sin duda, esta conceptualización y definición del término “práctica” permite entender que su uso supone sentidos y posibilidades de construcción y significaciones muy diversas y, producto de ello, niveles de complejidad, pues se alojan en él, ante todo, dominios y usos que trascienden lo observable y el uso en sí.

Por otra parte, en investigaciones sociales sobre los discursos, esta idea de práctica supone la acción social de grupos y actores sociales que se encuentran inmersos en diferentes modos de interacción y formas de lucha que se inscriben en contextos históricos y sociales determinados, de algún modo reconociendo una dimensión dialógica en la que compone su significado. Desde la perspectiva bourdieana:

El discurso se construye en el marco de situaciones sociales y se encuentra informado por un sentido práctico que tiene como propósito [...] intervenir de manera estratégica en dichas situaciones, produciendo efectos a su favor, como el reconocimiento, la distinción, el enclasmiento o la diferenciación social (Iuliano y Pinedo, 2015, p. 151)

Además, siguiendo a Castro (2005) podemos decir que el término “discurso”:

Toca uno de los temas centrales del trabajo de Foucault... la tarea de *l'Archéologie du savoir*. Allí Foucault define el discurso como el “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico”. El discurso está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia (p. 135)

A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comienza a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo (de las prácticas en general). Este cambio está sujeto, a su vez, a modificaciones, puesto que Foucault varía su concepción del poder.

De este modo, desde un punto de vista metodológico, es necesario abordar la cuestión del discurso en relación con la arqueología, la genealogía y la ética, es decir, los ejes del trabajo de Foucault, quien se ocupa de la función del discurso como formador de la subjetividad. Esta función consistiría en ligar el sujeto a la verdad.

El estudio en curso nos permitió recuperar y caracterizar nociones de cuerpo a partir de cinco ejes de abordaje significativos que las nutren y les dan forma: la didáctica, las nuevas tecnologías, la salud, el deporte y las identidades. No obstante, todas ellas fueron recuperadas y significadas desde las perspectivas de las y los formadores, nada

más. Por ello, en esta segunda parte nos proponemos indagar las perspectivas de las y los estudiantes, convencidos de que ello nos permitirá profundizar y agudizar la búsqueda, tensionar relaciones conceptuales, observar otras aproximaciones y distancias de saber, recuperar nuevas lógicas de significación, reconocer formas diferentes de conceptualización y coherentización y, a la vez, dar forma a nociones emergentes no siempre presentes o reconocidas desde la formación.

Objetivos del estudio

Uno de los objetivos del estudio es aportar en el reconocimiento y comprensión de la multiplicidad de nociones de cuerpo educado, incluyendo aquellas silenciadas o excluidas —ideológicas, políticas, estéticas, etcétera—, presentes en la formación en educación física en la UNLP, en particular en el trayecto de formación específico que estructura el plan. Este reconocimiento permitirá ampliar y profundizar la producción relativa a ello, dando lugar a nuevos saberes socialmente significativos que enriquezcan los debates y la formación. También será significativa la posibilidad de formulación de nuevas categorías de análisis que podrían dar lugar a una ampliación de la producción disciplinar.

Objetivos generales

- Analizar y distinguir las prácticas que delimitan, construyen y significan las nociones de cuerpo educado en el trayecto específico de la formación teórico-práctica en Educación Física en la UNLP, desde la perspectiva de las y los estudiantes.
- Indagar y diferenciar los discursos que conceptualizan las nociones de cuerpo educado en las y los estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar y examinar las prácticas y los saberes que desde el discurso de las y los estudiantes de la Educación Física, legitiman una noción particular de cuerpo educado.
- Distinguir continuidades y discontinuidades planteadas en los diferentes discursos de las y los estudiantes construidos en las asignaturas del trayecto específico a partir de la implementación del plan de estudios con respecto a los cuerpos educados.
- Reconocer usos, préstamos y mediciones a la hora de conceptualizar las nociones de cuerpo educado en el trayecto discursivo específico de la estructura curricular desde la perspectiva de las y los estudiantes.

Metodología de estudio

La metodología de análisis se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa aunque en algunos aspectos se integran elementos de orden cuantitativo de modo de nutrir y ampliar las posibilidades de significación de la información obtenida.

Con respecto a los materiales e insumos con los cuales se abordará el tema, se profundizará el análisis, recuperando particularidades y significaciones del Plan 2000 en las y los estudiantes a partir de sus prácticas resultantes en las asignaturas del trayecto discursivo considerado. Se considerarán los sentidos, significados y conceptualizaciones de los programas de las materias y las prácticas a los que ellos los vinculan, tanto desde sus objetivos y fundamentos como desde los contenidos, la bibliografía y las formas de evaluación que les plantean.

Se revisarán los programas y la bibliografía de las asignaturas Educación Física (1-5) y Teoría de la Educación Físicas (1-4); los reglamentos y las pautas de elaboración de los programas, los documentos técnicos utilizados por profesores (publicaciones, curriculum, etc.); y los insumos o materiales elaborados por las y los estudiantes en su trayectoria académica por las asignaturas (planificaciones, cuadernos de registro, mapas conceptuales o guías de estudio y notas de campo, entre otros), así como sus trabajos elaborados para eventuales eventos académicos o para publicación (ponencias, registros documentales, artículos, etc.) que permitan distinguir discursos, saberes y prácticas vinculados a su trayectoria de formación en Educación Física en la UNLP.

El estudio del material incluye la triangulación de fuentes e información obtenida.

Se realizarán observaciones y registros de observación de clases de Educación Física para recuperar discursos, saberes y prácticas vinculadas a su participación en la formación en Educación Física en la UNLP. Con el mismo fin, se realizarán entrevistas pauteadas y en profundidad, y se formarán grupos de discusión de modo de revelar las nociones de cuerpo educado presentes en las enseñanzas, reconocidas, ocultas, solapadas y/o experimentadas en las clases.

En cuanto a la organización del equipo para la realización de tareas, inicialmente se trabajará de modo integrado sobre la totalidad del material documental (reorganización, reclasificación, obtención, primeros análisis, etc.). Luego se formarán grupos que se ocuparán de: i) el análisis del material (documentos e insumos obtenidos a partir de búsquedas y de la aplicación de instrumentos generados en estudio anterior y dos), ii) el análisis de información obtenida a partir de la implementación de instrumentos que se generen para recuperar las nociones de cuerpo educado presentes en los discursos, los saberes y las prácticas de las y los estudiantes. En cada uno de estos grupos se organizarán subgrupos para llevar adelante las actividades previstas en las distintas asignaturas y espacios (clases teóricas y clases prácticas). En ambos casos, posteriormente, se provocarán diálogos entre los materiales documentales, de campo y entre ellos.

Resultados esperados en el desarrollo del proyecto

Para agosto de 2023 se pretende: haber identificado, seleccionado, clasificado y analizado el 70% del material documental; haber reorganizado y analizado el 100% del Plan 2000, los documentos técnicos y disciplinares utilizados, y el 50% de las planificaciones y cuadernos diarios de los profesores y de los materiales producidos por las y los estudiantes; y haber realizado el 50% de las observaciones y registros de clases. Se pretende haber elaborado al menos un documento o *paper*, vinculado al diálogo entre los materiales trabajados para su presentación en eventos académicos y científicos.

Para febrero de 2024, se pretende haber realizado el 30% restante relativo a la identificación, selección, clasificación y análisis del material documental y 50% del material bibliográfico de los programas; haber realizado el 80% de las entrevistas y grupos de discusión pauteados con estudiantes de las asignaturas correspondientes al trayecto de formación específico; haber realizado el análisis del 50% restante de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores; haber realizado el 50% de las observaciones y registros de clases; haber revelado, descrito y comprendido el 50% de las nociones de cuerpo educado presentes en el trayecto en cuestión. Asimismo, se pretende haber elaborado al menos un documento o *paper* de avance que permita dar cuenta de los diálogos en los tres niveles, desde los documentos y los registros logrados para su presentación en eventos académicos y científicos.

Para agosto 2024, se pretende haber realizado el 20% restante de las entrevistas y grupos de discusión pauteados con estudiantes que integran las asignaturas correspondientes al trayecto de formación específico; haber develado, descrito y comprendido el 50% de las nociones de cuerpo educado presentes en el trayecto en cuestión. También se espera haber elaborado al menos un documento o *paper* vinculado a los problemas observados y a las primeras conclusiones generales, para su presentación en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales y en revistas científicas.

Para diciembre de 2024, se pretende haber producido las conclusiones y el informe final y los borradores de producción en formato libro de los productos de la investigación, para su publicación y presentación en eventos académicos y científicos de la especialidad y la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo.
- Iuliano, R. M. y Pinedo, J. (2015). Discurso, en Carballo, C. (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones en el campo académico de la educación física en Argentina*, (pp. 148-152). Prometeo.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Palamidessi, Mariano I. (1996). La Producción del “maestro constructivista” en el proceso curricular. *Revista Educação e Realidade*, pp. 192-213.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Pedagogía, Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Scharagrodsky, P. (2014). Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu “sexo”: discurso médico, educación física y diferencia sexual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en D. Barrancos, N. Guy y A. Valobra, *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, (pp. 73-94). Biblos.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Nueva Visión.

CAPÍTULO 2

MUJERES EN EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CÓRDOBA

Marcela María Cena y Carina Bologna

La historia sería entonces una recomposición de vestigios que permiten fabricar un cuerpo (ficticio desde luego) que viene a sustituir la ausencia del que ya pasó.

Vigarello, 1997, p. 11.

Introducción

A partir de un corpus documental constituido por publicaciones de los diarios *La Voz del Interior* y *Los Principios*; *La Revista de la Educación Física* del Instituto Nacional Superior de Educación Física y otras fuentes (leyes, informes y actas de congreso) de comienzo y mediados del siglo XX, nos proponemos iluminar la participación de las mujeres — ausentes en las reconstrucciones históricas realizadas hasta el momento—, maestras normales, en el proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba. La indagación se despliega en un doble movimiento: por un lado, agudiza la mirada para encontrar a las mujeres en la referencia empírica seleccionada; por otro, recupera las singularidades locales solapadas bajo la producción historiográfica producida en Buenos Aires e irradiada hacia el resto del país.

Si bien, para hablar del inicio del proceso de institucionalización, es complejo determinar el punto cero en la línea de tiempo, el hito inaugural respecto de la formación docente en Educación Física en Córdoba, provisoriamente lo reconocemos en dos momentos bisagra, uno en diciembre de 1915/enero de 1916 con los cursos de verano

que Romero Brest⁸ dictó en Córdoba en las escuelas normales Alberdi y Olmos respectivamente y otro, más tardío, entre la creación de la Dirección de Educación Física de Córdoba en 1939 y del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) en 1946. En esta oportunidad, nos detendremos en los Cursos Temporarios de Educación Física, hitos fundacionales en el largo proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba y particularmente, en la participación de las mujeres en ese proceso.

Cursos Temporarios de Educación Física: 139 *señoritas* en las clases de Victoria Della Riccia y Juana Alzu

A principios del siglo XX, como respuesta al avance laicista en educación emprendido desde la gestión nacional a partir de la sanción de la Ley 1.420 y ante el insuficiente número de docentes titulados en relación a los requerimientos del sistema educativo cordobés, se crean la Escuela Normal Provincial Alberdi para mujeres (1906) y la Escuela Normal Provincial Olmos para varones (1909), en las cuales la religión se constituye en asignatura obligatoria. Sin embargo, y a pesar de que las dos escuelas provinciales se fundan con una matriz clerical que las enfrentaba y diferenciaba de las escuelas normales nacionales, no es posible:

Las dos escuelas provinciales se fundan con una matriz clerical que las enfrentaba y diferenciaba de las escuelas normales nacionales. A pesar de ello, no es posible aislarlas del clima pedagógico de la época, caracterizado “por la importante influencia de las ideas del heterogéneo movimiento de renovación pedagógica y de los procesos de democratización política y social y modernización cultural que fueron abriendo paso a un ideario que colocaba la infancia en el centro” (Lamelas, 2023, p. 83).

En esa clave es viable imaginar cierta amalgama resultante de la recepción, circulación, hibridización y ensamble entre los discursos y prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas nacionales y provinciales. Por ejemplo, Luisa E. Poltti, Luisa Agote y Rosario Vera Peñaloza formadas en la Escuela Nacional de Paraná fueron directoras de la Escuela Normal Provincial Alberdi, además, Vera Peñaloza se desempeñó como inspectora de Educación Física de la provincia de Córdoba en 1911 (Lamelas, 2023; Vera de Flachs, 2012; Rodríguez, 2022).⁹ Junto a ellas muchos profesores participaron

8 En las primeras décadas del siglo XX, el Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958) se convirtió en una de las figuras centrales de la Educación Física argentina. Fue inspector de Educación Física, consultor en comisiones estatales, autor de textos de referencia en el área, autor de planes y programas escolares, director y asesor de revistas especializadas y delegado del gobierno argentino en congresos internacionales. Su invención denominada Sistema Argentino de Educación Física le brindó visibilidad no solo en el campo pedagógico sino también en el médico. Además, creó el primer centro civil de formación de docentes en Educación Física en 1901, el cual dirigió hasta que fue jubilado de oficio en 1931.

9 Es de considerar que Vera Peñaloza asume ese lugar luego de ser directora y maestra en la Escuela Normal Alberdi. Fue desplazada de su cargo por ser considerada socialista y rebelde y particularmente en Córdoba fue objeto de polémicas en una sociedad católica, patriarcal y conservadora.

del Congreso Pedagógico Nacional en Córdoba (1912) en el que Romero Brest estuvo implicado activamente.

Un detalle interesante revela la mixtura. Leonor Allende, escritora y primera periodista cordobesa, emerge entre quienes participaron del congreso nacional en representación de la Escuela Normal Provincial Alberdi en la cual se desempeñó como profesora. En 1924 Leonor escribía para el diario *La Nación* una nota titulada “Una iniciativa americanista: la enseñanza de los mitos autóctonos” que expresaba su posición educativa frente a los temas que debían enseñarse en la escuela:

Elementalmente, entre los cuentos de hadas y entre algunas referencias históricas, como cuando hablamos de Osiris, podría arriesgarse alguna leyenda o mito nuestro, y ya que las escuelas del Estado no tienen religión, ¿por qué no procuraríamos explicar el concepto grandioso y sublime de Pachacamac el Supremo Hacedor del Universo? (en Coggiola, 2021)

Leonor Allende se casó en 1914 con Guido Buffo, pintor, escultor, astrónomo y científico, quien también participó del congreso nacional en representación de la Escuela Provincial Gobernador José V. de Olmos, en la cual se desempeñó como profesor de Dibujo y Estética.¹⁰

En este sentido podemos imaginar a las escuelas normales provinciales como un espacio ocupado por la hegemonía del nacionalismo católico cordobés en continua tensión y disputa por una intelectualidad ligada a las ciencias, las artes y también a la Educación Física.

En el Congreso Pedagógico Nacional de 1912, la Educación Física ocupó un lugar destacado. En efecto, en la exposición de Romero Brest se instalaron algunas cuestiones en torno a la formación docente en esta materia:

Debe nombrarse profesores especiales de Educación Física en los cursos normales y modificarse los programas y horarios dando a aquella mayor tiempo y amplitud [...] Los cursos 5° y 6° de las escuelas primarias estarán a cargo de dos profesores especiales [...] La educación física será también dada por un profesor especial [...] Todos los profesores de ambos cursos deberán poseer diploma de profesor normal o profesor de enseñanza secundaria, en la respectiva especialidad, o profesor de educación física. (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, pp. 15-16)

10 En 1950 Guido Buffo fundó el Parque Estudiantil de Montaña de Villa Leonor de los Quebrachitos, ubicado en Unquillo, Sierras de Córdoba y donó todos sus bienes al Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En la actualidad, Villa Leonor es administrada por la Universidad Provincial de Córdoba. Es el lugar donde el estudiantado de la Facultad de Educación Física Ipef realiza sus experiencias de campamento y acantonamiento en el marco de la asignatura Vida en la Naturaleza.

Romero Brest llegó al Congreso en representación del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación. En los debates suscitados, colocó una nueva cuestión sobre la Educación Física y la formación docente. Sostuvo:

Ha llegado el momento de abandonar resueltamente los principios empíricos tradicionales, de aceptar los dictados de la ciencia y de dedicar las mayores fuerzas y mejores energías vivas a favorecer el incremento de una escuela con tendencia racional moderna. (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, p. 128)

Sus ideas sobre Educación Física se inscriben en un proyecto renovador de la educación argentina, que tendría sus efectos en Córdoba.

En el clima pedagógico de esa época podemos leer una serie de acciones impulsadas desde el Consejo de Educación de la provincia en favor de la formación docente: becas, conferencias, visitadores escolares y academias temporales (Lamelas, 2023). Entre esas políticas reconocemos la inauguración de los Cursos Temporarios de Educación Física realizados en la ciudad de Córdoba entre el 20 de diciembre de 1915 y el 22 de enero de 1916. Estos cursos estaban dirigidos a maestros y maestras de Córdoba y provincias cercanas, y se realizaron en las escuelas Alberdi y Olmos. Las pruebas de exámenes se llevaron a cabo los días 24 y 25 de enero de 1916.

Romero Brest fue el encargado de llevar adelante los cursos junto al profesor Gauna y las profesoras Victoria Della Riccia y Juana Alzu (**imagen 1**). Sobre ellas escribe el diario *La Voz del Interior* (1916):

Imagen 1.

Profesoras Victoria Della Riccia y Juana Alzu.



Fuente: Cursos especiales: Finalizando la tarea. (25 de enero de 1916). La Voz del Interior.

La primera desempeña en aquel establecimiento [Instituto Nacional Superior de Educación Física] la cátedra de fisiología experimental, y la segunda de gimnasia fisiológica y estética. Hemos observado complacidos que los esfuerzos de las distinguidas profesoras se encuentran dignamente recompensados por el adelanto de las alumnas en los ejercicios progresivamente intensos que realizan. (*Cursos especiales...*, 1916)

La fotografía muestra a Victoria y Juana ataviadas con la vestimenta que utilizaron para impartir las clases a las 139 “señoritas” (denominación que utilizan los diarios para referirse a las maestras de la Escuela Alberdi, a diferencia del utilizado para los estudiantes de la Escuela Olmos a quienes nombra “varones”). Si bien la relación entre la ropa utilizada y la libertad de movimiento fue un tema observado por Romero Brest en el informe que presenta sobre los Cursos Temporarios a Pablo Pizzurno (**imagen 2**), no se detiene en las polleras y las mangas largas —usadas en los meses más calurosos del año— como obstáculo de movimiento para las mujeres. En las **imágenes 3 y 4** se observa que todas las alumnas que participaron en la propuesta de formación vestían del mismo modo que las dos profesoras.

Imagen 2.

Extracto Informe Romero Brest sobre Cursos Temporarios.

Traje de los alumnos.—

La ejercitación física exige, como es natural, trajes especiales que permitan la más completa libertad de los movimientos, pero, temiendo en cuenta que los medios pecuniarios de muchos alumnos podrían ser una dificultad, no se les exigió ni vestido ni calzado especial, admitiéndose la participación en las clases prácticas con la ropa de calle. Muy pronto los alumnos mismos de mutuo propio y por propia conveniencia, adoptaron vestidos más apropiados para los juegos y ejercicios. Algunos usaron trajes de sport, sin que mediara exigencia alguna de los profesores. Las clases presentaban así, no el aspecto uniforme que se acostumbra, sino más bien una diversidad multicolor y multiforme de vestidos y calzados. No encontré en ello mayor inconveniente y por eso lo toleré, desde que ello no afectaba a la marcha de la enseñanza y sobre todo al objetivo primordial de la nuestra: preparar al maestro para que pudiera a su vez enseñar en sus clases, siendo secundaria la perfección misma de los ejercicios de su parte, siempre que conocieran la mecánica y las condiciones de aplicación de los mismos en los niños.

Fuente: *Traje de los alumnos* (1916). *Revista de Educación Física*, 1er. y 2do semestre, p. 28.

Imágenes 3 y 4.
Estudiantes mujeres de los Cursos Temporarios.



Fuente: La Voz del Interior, 5 de enero de 1916.

Estas imágenes han estado a la vista desde 1916, sin embargo, solo al revisitarlas en clave histórica y feminista, es posible ver a las futuras maestras normales y sus profesoras en un espacio de formación docente innovador. Las fotos de los diarios de la época también hacen explícitas una serie de regulaciones y procedimientos que van fabricando un cuerpo generizado.

Mientras las maestras parecen ganar un lugar público, sus posibilidades de movimiento en ese espacio se encuentra limitado por una vestimenta que guarda el pudor, la higiene y mantiene el decoro. Las capturas realizadas por la prensa escrita en 1916 son una oportunidad para preguntar por la capacidad performativa de las imágenes, en tanto actos de habla que educan cuerpos.

Es interesante detenernos en el número de participantes a los cursos temporarios. Las “señoritas” maestras superaron ampliamente a los varones, de 182 participantes solo 43 eran varones (**imagen 5**). Entendiendo que para ser alumnos/as de estos cursos se exigía ser maestros/as normales, una vez más se consolida la feminización de la docencia, con una particular paradoja en cuanto a la cultura física androcéntrica imperante.

Imagen 5.
Cantidad de inscriptos en los Cursos Temporarios de 1916.

— 18 —

Las seis divisiones quedaron así constituidas *

1ª División	44	alumnas
2ª »	38	»
3ª »	32	»
4ª »	25	»
5ª »	29	alumnos
6ª »	14	»
TOTAL	182	inscriptos

Fuente: *Revista de Educación Física*.

Repercusiones de los Cursos Temporarios de Educación Física en Córdoba

En el recorrido realizado por los diarios *La Voz del Interior* y *Los Principios* podemos reconocer las amplias repercusiones que los Cursos Temporarios de Educación Física tuvieron en Córdoba. También se distinguen los modos en que la prensa escrita se constituye como parte de una compleja trama que va construyendo significados sobre la femineidad y la masculinidad.

En muchas de las publicaciones encontramos un discurso que, como táctica de corrección del cuerpo (Vigarello, 2005), le habla a las mujeres —niñas, señoritas— y a los varones —hombres, señores—, maestros y maestras normales que enseñan Educación Física en las escuelas de Córdoba de la época. Un ejemplo en *La Voz del Interior* (1916):

Un hecho simpático y noble por los sentimientos que lo inspiran es sin duda la exteriorización de aprecio hecho por las alumnas a las profesoras señoritas Victoria Della Riccia y Juana A. Alzú y doctor E. Romero Brest, al ofrecerles varios preciosos obsequios como recuerdo de una actuación verdaderamente eficaz. (*Cursos especiales...*, 1916)

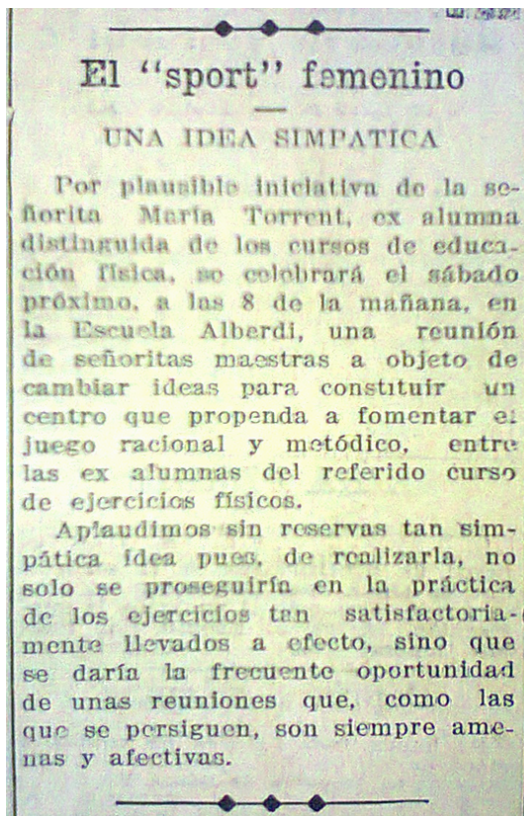
Emergen de esas palabras el reconocimiento de una serie de emociones, como el agradecimiento y el afecto, despertadas durante los días compartidos con el profesor y las profesoras, que las mujeres expresaron con obsequios. Los varones, en cambio, ocuparon el espacio público para dar cuenta de ellos. Así lo describe el mismo diario:

Un numeroso grupo de miembros del magisterio se trasladó ayer en corporación al despacho del profesor Pizzurno, a fin de testimoniarse su gratitud y reconocimiento por la inteligente labor [...] Con tal motivo hicieron uso de la palabra numerosos maestros, entre otros los señores Herrera, Campero y Martínez Polo, quienes in-

terpretaron en oportunos términos el sentimiento de sus compañeros. (*El profesor Pizzurno y los maestros...*, 1916)

Otro ejemplo del rol de la prensa en la construcción histórica de las ideas sobre femeneidad y Educación Física lo vemos en el tratamiento que se hizo de la propuesta de María Torrent, exalumna distinguida en los cursos de Educación Física, quien convocó una reunión de señoritas para fomentar el juego y los ejercicios físicos entre las mujeres (**imagen 6**). Llama la atención que, para la prensa de época, el “*sport*” femenino es “una idea simpática”. ¿Dónde radica la simpatía de las mujeres, maestras normales, que gusten y se dediquen al deporte? ¿Sutil banalización, transgresión...? A pesar del acento que Torrent coloca en la necesidad pedagógica de “fomentar el juego racional y metódico” como expresa la nota, la prensa escrita coloca el foco en la dimensión social que reviste el encuentro “entre las señoritas maestras”. El cuerpo educado femenino, se va conjugando entre los sentidos, estéticas, semánticas y representaciones que la prensa y la sociedad cordobesa profesaban en este momento histórico: católica, patriarcal y conservadora.

Imagen 6.
Nota sobre la propuesta de María Torrent.



Fuente: *La Voz del Interior*, 11 de febrero de 1916.

Casi dos años después de dictarse los Cursos Temporarios de Educación Física en Córdoba, encontramos una nota firmada por Leopoldo Gonzalez Vázquez en la que hace referencia a ellos. Al respecto publica *La Voz del interior*:

Apena el ánimo recordar que una publicación de esta provincia, [...] estampaba a la cabeza de un escrito en que se criticaba la obra del señor Pizzurno, estas inauditas palabras que constituyen una blasfemia sangrienta contra la ciencia; estampaba —repito— estas desconsoladoras palabras: “Corrompiendo a la niñez...” ¿Y todo por qué? Porque en aquellos saludables ejercicios tomaban parte mujeres, como si la mujer fuese un guarismo, un ser innecesario, un factor negativo, o prescindible en el equilibrio social ¡Y hasta se dio el caso de un hominicaso —no merece otro calificativo— que insinuó a su prometida la conveniencia de rehuir la práctica de los ejercicios físicos, so pena de dejarla! (*La Educación Física...*, 1918)

El recorte deja ver con mucha claridad la incomodidad que provocaron los Cursos Temporarios en la sociedad cordobesa, particularmente lo referido a las mujeres y su participación en la formación en Educación Física. En ese contexto vale preguntarse, ¿qué desataron esas propuestas de verano dirigidas por Juana y Victoria a las mujeres maestras normales? No sabemos a ciencia cierta que discurrió en esas clases, pero arriesgamos a que un espacio público con muy pocas posibilidades de ser ocupado por mujeres se abrió y los cuerpos femeninos en movimiento cobraron centralidad y que ese mismo acto de encuentro las constituyó —aunque sin saber— en un colectivo con interés en ingresar a la discusión sobre la educación en general y la Educación Física en particular.

Conclusiones

Históricamente, el canon intelectual ha postergado la recuperación de quienes han sido verdaderas protagonistas en la formación de la ciudadanía: las maestras. Ellas, como otras personas comunes (indígenas, campesinos/as, migrantes, empleados/as, entre otros), pocas veces emergen como sujetos activos de valor en la producción de conocimiento. En ese sentido, hemos revisitado la prensa escrita de la época para *buscar* a las mujeres y recuperarlas en el proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba.

El recorrido realizado por los diarios, leyes, informes y actas de congreso entre 1915 y 1917 nos permite situar el punto cero del proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba en esas coordenadas temporales, particularmente entre diciembre de 1915 y enero de 1916, fecha en la que se impartieron los Cursos Temporarios de Educación Física.

La preparación de maestros y maestras normales en los saberes considerados valiosos a ser enseñados en las clases de Educación Física en las escuelas de la ciudad estuvo a cargo de un grupo de profesores/as del Instituto Nacional Superior de Educación

Física de Buenos Aires: Dr. Enrique Romero Brest, Prof. Durán Gauna, Victoria Della Riccia y Juana Alzu.

Bucear en la historia de vida de las maestras normales que protagonizaron un rol formativo en la Educación Física y el *sport* de Córdoba, nos permitió reconstruir el campo pedagógico político inicial de la formación docente en esta materia, y reconocer en ellas cierta rebeldía para sostener sus saberes y gustos por la Educación Física al punto de ser interpeladas por la prensa conservadora. Imaginamos que, para estas mujeres, tomar estas clases en el marco de los Cursos Temporarios se constituyó, a la vez que, en una provocación en un mundo de trabajos y profesiones liberales machistas, en un desafío personal ante la opinión pública, que representaba a una sociedad católica, patriarcal y conservadora.

Junto a Rosario, María, Luisa, Leonor, Victoria y Juana, iluminamos a algunas de las mujeres presentes en este proceso de institucionalización de la formación docente de Educación Física en Córdoba: maestras normales y alumnas quienes en su labor cotidiana y poco visibilizada —ayer y hoy— construyeron una profesión que interpeló el lugar de la mujer al comienzo del siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

- Coggiola, S. (3 de octubre de 2021). Leonor Allende: Quién fue la primera periodista de Córdoba. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/leonor-allende-quien-fue-la-primera-periodista-de-cordoba/>
- Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. (1917). *Conclusiones aprobadas. Crónica de los trabajos*. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Cursos especiales: Finalizando la tarea*. (25 de enero de 1916). *La Voz del Interior*.
- Discurso Pronunciado por la señorita Juana A. Alzú, en nombre de sus compañeras, en la colación de grado de 1916. (1916). *Revista de Educación Física*, 3er y 4to semestre, p. 73.
- El profesor Pizzurno y los maestros. Simpática demostración*. (3 de febrero 1916). *La Voz del interior*.
- Lamelas, G. (2023). Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (31), pp. 58-90. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/41689> *La Educación Física*. (9 de febrero de 1918). *La Voz del Interior*.
- Los cursos especiales en la escuela* J. V. de Olmos. *Los ejercicios físicos*. (5 de enero de 1916). *La Voz del Interior*.
- Rodríguez, L. (2022). Los inicios de la Escuela Normal de Paraná y la formación de una élite profesional de nivel nacional (1871-1910). *IRICE*, (43), pp. 113-132 <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1495>
- Traje de los alumnos (1916). *Revista de Educación Física*, 1er. y 2do semestre, p. 28.
- Vera de Flachs, M. (2012). Rosario Vera Peñaloza una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), pp. 19-38. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/issue/view/136
- Vigarello, G. (1997). Historia de cuerpos: Entrevista Michel de Certeau. *Historia y Grafía*, (9), pp. 11-18.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Nueva Visión.

CAPÍTULO 3

NOTAS SOBRE EL CUERPO EDUCADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA - IPEF CÓRDOBA

Alicia Soledad Martínez

Introducción

Hace unos años venimos delineando con colegas de investigación algunas trayectorias que fueron conformando la matriz disciplinar en la formación docente de Educación Física de Córdoba y su relación con los nuevos enfoques de género y de derechos que actualizan los discursos que ingresan al campo. Hemos advertido algunas escisiones, pequeños hundimientos en los que fuimos amojonando estas trayectorias y que me permiten hoy, a través de este escrito, abonar a las nociones de cuerpo educado en la formación docente de Educación Física; y que, a modo de antecedentes me interesa presentarles para introducir a este tema.

En el año 2019 comenzamos a trabajar en un proyecto de investigación sobre la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de la cátedra Desarrollo y Aprendizaje Motriz en la Facultad de Educación Física - IPEF, Córdoba (IPEF). Hicimos la primera etapa de un análisis documental, de programas y bibliografía que se utiliza en esta unidad curricular¹¹ con la intención de reconocer los modos con los que la perspectiva de género y el paradigma heteronormativo se gestionan en esta unidad curricular de la carrera del Profesorado de Educación Física y asimismo describir los saberes que actualizan estas perspectivas y los discursos que las reproducen. En esa oportunidad seleccionamos la unidad curricular de Desarrollo y Aprendizaje Motriz porque consideramos que esta asignatura actualiza la perspectiva biologicista que se

11 Unidad curricular es el formato que utiliza el plan de estudios 143/19 de la Carrera Educación Física de la FEF Ipef para referirse a sus espacios curriculares, cátedras, o materias.

inicia en primer año del profesorado con la asignatura Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano que continúa su trayectoria troncal en cada año de la carrera, pero que a su vez, estas materias accesorias y complementarias van conformando la matriz disciplinar del campo.

A raíz de estos trabajos hemos logrado marcar los primeros puntos de anclaje en el campo de la Educación Física con la intención de revisar su episteme. En 2020 sumamos un análisis, en clave foucaultiana, sobre los modos en que miramos los cuerpos en la formación docente en esta materia, que permitió comenzar a gestar lo que entendemos por “mirada ortopédica de la Educación Física” (Cuello y Martínez, 2020). En esta línea de análisis las ortopedias producen en la Educación Física pedagogías que conforman un modo de mirar y de intervenir los cuerpos en nuestras prácticas profesionales. Para este artículo me interesa precisar la categoría de “pedagogías” que sostienen esta mirada.

Una tercera problemática comienza a definirse a partir de algunos resultados que presentamos con la primera investigación y que se profundizan con el trabajo final de maestría de Ponce (2024) sobre las oclusiones de género como producciones que se presentan a partir de los modos de mirar y de gestionar los cuerpos en Educación Física abonadas por las concepciones sobre cuerpo y género que conforman la matriz disciplinar del campo.

A partir de estos antecedentes me interesa abordar cómo estas concepciones que conforman la matriz disciplinar de la Educación Física se traducen en pedagogías que tienen como espacio de producción, la formación docente. En este sentido desarrollaré tres pedagogías que hemos identificado a partir de nuestros análisis y talleres:

- *Pedagogías sobre el mirar*: en ellas desarrollamos las formas de observar los cuerpos en Educación Física, a través de la construcción de lo que entendemos como “la mirada ortopédica de la Educación Física”. La educación de la mirada precisa su foco en la motricidad analítica.
- *Pedagogías sobre el gestionar*: recaen en los modos de gestión de los cuerpos en Educación Física en clave orgánica, individual (Lescano, 2020).
- *Pedagogías vinculadas con la producción de oclusiones de género*: siguiendo lo que propone Flores (2008) en tanto la escuela es la encargada de producir ignorancias que se presentan de manera binaria, jerárquica y heteronormativa; esta producción en Educación Física está vinculada con lo que Ponce (2024) entiende como “dejar el género afuera de la clase”.

Para intentar responder a la pregunta ¿cómo se traduce la matriz epistémica de la Educación Física en la formación docente? y poder dar cuenta de las pedagogías anteriormente mencionadas, recuperaré una nota de campo que realicé para mi tesis de doctorado en curso, en Ciencias Antropológicas sobre los modos en que median e interactúan con la política de educación sexual integral (ESI) las docentes

que se encuentran a cargo del seminario al respecto en la carrera de Profesorado de Educación Física.

Estas prácticas y objetivaciones de sentido que producen estas apropiaciones presentan a su vez formas con las que dialogan y tensionan el campo de la Educación Física, precisamente en la formación docente.

La nota de campo que presentaré a continuación describe una instancia evaluativa de Educación Sexual Integral realizada en una comisión de tercer año del profesorado de Educación Física; los diálogos, intercambios y sensaciones tanto de los estudiantes, como propios y de la otra docente que se encontraba presente, permitirán poner en discusión algunas tensiones que comienzan a inscribirse sobre los discursos que conforman la episteme de la Educación Física y que, como he mencionado, se traducen en pedagogías en la formación docente que producen incomprensiones en algunos espacios, como las aulas de Educación Sexual Integral.

De este modo el seminario ESI es un espacio que aloja desentendimientos y tensiones sobre el campo de la Educación Física y que permitirá abonar a la discusión sobre el cuerpo educado en la formación docente del Ipef, Córdoba.

“Yo trabajo con personas”: El derrotero de algunas incomprensiones en la clase de Educación Sexual Integral

A fines de abril de 2023 he tomado una suplencia en la unidad curricular Educación Sexual Integral, en la carrera de Profesorado de Educación Física del Ipef. A partir del año 2022 y con el desarrollo del nuevo plan de estudios, la ESI se inscribe como unidad curricular cuatrimestral con una carga de tres horas reloj; por lo que el desarrollo de sus clases es intensivo y estas se piensan con una modalidad de taller. El curso en el que tomé la suplencia ya había tenido clases con otra colega y de acuerdo con mis conversaciones previas, se encontraban en condiciones de realizar su primera instancia evaluativa.

De este modo, luego de un par de clases desarrolladas en las que fuimos reconstruyendo lo visto con la otra docente, les informé que realizaríamos la primera evaluación. También les comenté que esta evaluación sería con la modalidad de libro abierto, que podían consultar la bibliografía con la que venían trabajando y que utilizaríamos el tiempo de clase para realizarla. Les solicité que para ese día trajeran una imagen que para ellos fuera de “una clase de Educación Física”, que sería el insumo de análisis de la instancia evaluativa.

El día de la evaluación todos los estudiantes habían traído su imagen, se habían organizado en parejas para realizar la evaluación y, tal como les fue solicitado, habían traído material bibliográfico, tijeras, plastilina y revistas para intervenir la imagen.

La consigna de la instancia evaluativa decía:

Seleccionar una imagen que represente lo que para ustedes es una clase de Educación Física.

Realizarán un análisis a partir de “me pongo los lentes de la perspectiva de género” para mirar la clase de Educación Física.

¿Cómo es la clase que propone la imagen seleccionada sin los lentes de la perspectiva de género y con los lentes de perspectiva de género? ¿En qué recae sus diferencias si las hubiere? Tener en cuenta todo lo que la imagen puede mostrar de la clase y sus elementos constitutivos: sujetos, prácticas corporales, contenidos, materiales, relaciones en la clase entre estudiantes y entre docente y estudiante, posición docente sobre la Educación Física, etc.

Argumentar su respuesta y su imagen a partir de los textos utilizados.

Los estudiantes comenzaron la evaluación y a medida que fue pasando el tiempo, el murmullo y las discusiones entre las parejas se fue elevando. Lentamente se levantaron sus manos para hacerme consultas.

En una mesa de chicas me preguntaron: “Profe, no entiendo a qué se refiere con ponerse los lentes de la perspectiva de género, ¿miramos la clase mixta?”. Otro grupo se sumó a la consulta: “¿Qué quiere que le ponga acá? Si yo no sé si este profe está o no trabajando con perspectiva de género”. Una tercera pareja dijo: “Yo tengo una clase de varones, no tengo clase mixta, no sé cómo hacer con la perspectiva de género acá”.

Decidí dejar de dar explicaciones individuales en cada mesa y hablarles a todos: “Chicos, en primer lugar tendríamos que tener en claro lo que es perspectiva de género para después poder pensar algunos criterios con los que podríamos pensar las clases de Educación Física bajo esta perspectiva. [y agregué, tal vez de manera poco estratégica] la clase mixta no resuelve la desigualdad en las clases de Educación Física y no indica perspectiva de género, pensemos juntos algunos puntos que nos pueden servir para pensar la perspectiva de género en Educación Física”.

Se hizo un breve silencio y pregunté ¿qué es la perspectiva de género? ¿qué mira la perspectiva de género?, tímidamente un estudiante del fondo me dice, “la desigualdad...”, “bueno, la desigualdad, ¿la desigualdad de qué, en qué sentido?”, le pregunto, “y... de género”, me responde, “bueno, ¿qué más?”, “la inclusión”, dice otro estudiante. “Ok, la inclusión y ¿cómo podemos ver eso en Educación Física?, ¿qué desigualdades producen nuestras clases?”, un grupo de chicas que se encontraba en la hilera central dice “la desigualdad puede ser cuando solo algunos tocan la pelota y los otros nada”, al fondo del lado derecho un estudiante me llama y me señala su imagen, “acá podemos ver cómo los varones están jugando al vóley mientras las chicas están sentadas atrás”.

Así comenzamos a tratar de inscribir las distintas imágenes en la perspectiva de género, algunas vinculadas con juegos con pelota; otras al aire libre, sobre algunos troncos; otras saltando a la soga, otras en un gimnasio cerrado, moviéndose sin elementos.

Mientras circulaba y atendía las consultas, pasó por el aula una colega que desarrolla Psicología en el profesorado y también es docente de Educación Sexual Integral; los estudiantes la conocen porque la han tenido como profesora en años anteriores. Mientras miraba lo que hacíamos se sumaba a las conversaciones que yo iba teniendo con cada grupo; “a ella también le pueden preguntar, porque sabe una banda de ESI”, le dije a los estudiantes.

En la esquina izquierda del aula estaban los chicos que habían llevado la imagen de la clase solo de varones, se notaba que estaban incómodos con la consigna, con lo que estaban haciendo y, entonces, la otra profesora se dirige hacia ellos para colaborar con la consulta. Mientras continuaba conversando con los otros grupos, notaba que les hablaba y hablaba y que uno de los chicos giraba la cabeza de un lado a otro expresando un “no, no”, y su rostro comenzaba a mirar fijo al suelo.

Cuando volvió a donde estaba yo, me pidió un mate y se fue porque comenzaba su otra clase. Antes de irse me dice: “Los del fondo están enojadísimos”. Entonces cuando salió del curso fui directamente a la mesa de los estudiantes: “¿Qué pasa chicos? ¿Cómo van con su imagen?”.

Uno de ellos me mira con ojos grandes y me dice: “Es que no entiendo, profesora, usted me dice que tengo que mirar la perspectiva de género y la verdad es que yo no entiendo, porque yo trabajo con personas, ¡no me importa el género! Yo trabajo para todos igual, nenas y varones. Y encima en esta imagen solo tenemos varones, entonces no comprendo lo que hay que hacer”. Nos quedamos en silencio mientras pensaba qué responderle: “Claro, pasa que si vos no miras la desigualdad que se produce a partir de nuestras historias generalizadas es muy difícil darnos cuenta de que algo de todo lo que estamos haciendo en nuestras clases de Educación Física excluye, deja afuera a diversidades”. El chico hizo silencio con un dejo de resignación en sus ojos.

Resulta interesante recuperar esta nota de campo para pensar las inscripciones de algunas pedagogías en los cuerpos de nuestros estudiantes de Educación Física.

Como docente que investiga las relaciones entre el campo de la Educación Sexual Integral y el campo de la Educación Física, registros como éste me permiten dar cuenta de algunas tensiones que se sostienen entre ambos campos y que comienzan a develar las trayectorias pedagógicas de nuestra formación docente; siguiendo a Ron (2021): las trayectorias de la formación docente en Educación Física exhiben una pluralidad de cuerpos educados que se entraman en comunidades discursivas que se constituyen y definen en estos espacios de formación¹². A partir de este análisis, me interesa pensar las presencias discursivas que delinear esos cuerpos educados en la formación de

12 Ron (2021) se refiere a los cuerpos educados de la biología, de la psicología, de la filosofía y la antropología que producen un discurso sobre los cuerpos en la formación docente de Educación Física de La Plata.

profesores del Ipef y precisar los puntos que entran en tensión con los discursos de la educación sexual integral, entre ellos, la perspectiva de género.

Si bien hay un discurso institucionalizado sobre la intención de la educación sexual integral de “desnaturalizar el campo de la Educación Física”¹³, entre mis inquietudes circulaban estas preguntas, ¿cómo se producen estas desnaturalizaciones?, ¿a través de qué discursos?, ¿a partir de qué métodos?

En el discurso de la ESI pareciera asumida la necesidad de estas desnaturalizaciones por parte de las docentes de la cátedra, pero claramente estos intentos van develando perspectivas y posiciones y solicitan a los estudiantes herramientas que, como docentes de Educación Física, aún no terminamos de construir.

Pedagogías: mirar el cuerpo, gestionar el cuerpo u ocultar el género

Acerca de la transmisión de la matriz disciplinar de la Educación Física en la formación superior del Ipef Córdoba

Me interesa comenzar este apartado situando el concepto de pedagogías. Siguiendo a Segato (2019), las entendemos como aquellos “actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos” (p. 27), y en línea con Foucault, estas prácticas son ante todo, discursivas.

Las pedagogías tienen una estructura, reproducen mandatos, producen hábitos y subjetivaciones que, según Cuello (2021), se inscriben y desprenden —a modo de *rapport*— de las matrices epistémicas de la formación docente de Educación Física. Estas pedagogías circulan y se construyen a partir de los saberes y técnicas que las estructuran; de sus transmisiones y aplicaciones prácticas, resolutivas, en claves didácticas, a las que llamamos en términos foucaultianos, operaciones de la disciplina.

Pedagogías sobre el mirar: acerca de la motricidad analítica y la mirada ortopédica de la Educación Física

Autores como Dussel (2009) y Galak (2017) han trabajado sobre la educación de la mirada que produjo el proyecto pedagógico moderno en las escuelas y particularmente en la Educación Física a través de las (de)mostraciones gimnásticas en agrupaciones corporales masivas, simultáneas y progresivas.

13 Recurrencia que aparece en las notas de mi trabajo de campo.

Nuestros análisis plantean que la conformación de la episteme de la Educación Física a partir de lo que Foucault (2012) entiende como analítica del cuerpo “se expone como elemento que nuclea a los discursos sobre el cuerpo en Educación Física” (Cuello y Martínez, 2020, p. 6). Siguiendo a Foucault (2002), en la modernidad surge un tipo de análisis que se aloja en el espacio del cuerpo mediante el estudio de la percepción, los mecanismos sensoriales y los esquemas neuromotores que constituyen una ocupación y una administración del cuerpo. Estos mecanismos se inscriben en una forma productiva de concebir el cuerpo que se ensambla con una nueva forma de administración del tiempo, tornándose seriado-cronometrado-programado y que asimismo regula las actividades del cuerpo, su descomposición en partes, segmentando sus miembros, articulaciones y movimientos. En este período “prolifera los elementos ortopédicos bajo la forma de dispositivos que garantizan el enderezamiento y adiestramiento del cuerpo, pero más allá, de la vida” (Cuello y Martínez, 2020, p. 8).

La noción de la ortopedia como dispositivo es el primer atisbo para pensar la mirada ortopédica como una pedagogía, porque no solo recurre a un saber que instala un efecto de verdad sobre lo que dice y explica, sino que argumenta la existencia de las operaciones de la disciplina en tanto saber, saber hacer y deber.

La mirada ortopédica sobre los cuerpos se produce a partir de la lectura de una *motricidad analítica* que se conforma a partir de una serie esperada y medible de efectos sobre el cuerpo: el análisis del movimiento humano a modo de espejo con argumentos biomecánicos, en el que se recurre a planos y ejes para su segmentación, progresión y posterior explicación. Esta forma se asocia con su consecutiva aplicación a un ejercicio; a la transmisión de habilidades motrices, o a la descomposición de las técnicas deportivas. Estas operaciones encuentran en esta forma de mirar analíticamente los cuerpos, una estrategia útil para transmitir un saber y desarrollar la motricidad.

En este sentido, la mirada ortopédica da lugar a “cuerpos con atributos específicos y recortados” (Cuello y Martínez, 2020, p. 11), un cuerpo orgánico, biomecánico, proyectado desde las operaciones de ajuste propio de las ortopedias en la modernidad. Este ajuste implica una forma de mirar seguida de una corrección de ese cuerpo a través de la verbalización de lo que se ve y la posterior aplicación de un ejercicio para que se efectivice esa corrección. Este orden —didáctico— es transmitido en la formación docente a través de indicadores tales como “errores comunes” en las ejecuciones técnicas; modalidades de ejercicios (sintéticos, analíticos y analítico-sintéticos) que por mucho tiempo han marcado nuestra formación docente; las figuras de los cuerpos inscritas en planos (sagitales, frontales, transversales) y ejes (longitudinales y transversales) que (di)viden¹⁴ al cuerpo, organizando una percepción sobre lo correc-

14 En línea con Bourdieu, Galak (2015) plantea que la (di)visión social del mundo se presenta a partir de las incorporaciones que se realizan sobre las distribuciones que organizan el orden social (estructuras estructuradas) y se transmiten a través de la educación. Estos esquemas clasificadores son comunes a todos los agentes y posibilitan un acuerdo, aún en el desacuerdo de las distintas posiciones y situaciones de los agentes y de este modo organizan la percepción sobre lo bueno/malo; rico/pobre; alto/

to/incorrecto; y lo posible de ser corregido. Este tipo de saber continúa circulando en asignaturas como Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano; Desarrollo y Aprendizaje Motriz; Educación Física Adaptada¹⁵

Pedagogías sobre el gestionar: corregir, ajustar e intervenir los cuerpos

La noción de ortopedias se entiende entonces como dispositivos caracterizados por su acción continua, su efecto progresivo y su homeostasis en tanto efecto que cuanto menos se resiste, menos se siente. Estos elementos presentados de forma sistemática permiten un efecto en los comportamientos. Las ideas de continuidad, progresividad y sutileza provocan la modificación de las conductas de manera perdurable; el cuerpo se adapta sin ofrecer resistencias.

En esta línea resulta interesante mencionar algunos elementos didácticos de este modo de gestionar los cuerpos. Para ello, vale la pena recuperar la idea que propone Lescano (2020) sobre el modelo de gestión del individuo que se presenta en Educación Física; si bien este autor lo relaciona con el desarrollo de la gestión en tanto organización y programación, para este análisis me interesa mirar el modelo aplicado a los cuerpos. Este modelo prioriza la secuenciación, es decir, el ordenamiento del espacio y el tiempo: “porque eso supone desarrollar un progreso por acumulación de logros, los cuales estarán relacionados con los objetivos generales que la gestión propone” (Lescano, 2020, p. 53). El modelo propone procedimientos de individualización para regular y calcular por medio de un modelo universal aplicable a todos. Esta noción se inscribe precisamente en las matrices desarrollistas que inician su recorrido en una noción de cuerpo biológico-analítico, mecánico, para luego ser un cuerpo determinado, de carácter universal al que se le puede replicar un modelo considerado exitoso.¹⁶

Estas aplicaciones de la gestión del individuo y del cuerpo se pueden reconocer en dos recursos utilizados: las metodologías y los juegos modificados.

El uso de las metodologías en las clases de Educación Física consiste en ejecutar series de actividades o ejercicios que tienen algunos principios pedagógicos básicos, como su progresión, es decir, que se presenten de lo más simple a lo más complejo; de lo conocido a lo desconocido; propios de los estilos de enseñanza tradicionales como el mando directo y la asignación de tareas. Pérez Almeida y Cardona Naranjo (2010) plantean que algunos de los criterios que definen los estilos de enseñanza, son el nivel de

bajo. En este caso, la (di)visión del cuerpo responde a estas oposiciones sobre lo correcto/incorrecto; buen movimiento/mal movimiento; en/fuera del eje, etc.

15 Unidades curriculares del plan de estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Física vigente, N° 143/19.

16 Podemos pensar aquí en los métodos de enseñanza tradicionales que históricamente han predominado el campo de la didáctica de la Educación Física: estilos de mando directo, asignación de tareas, organizaciones en pequeños grupos, etc.

control del docente, la participación del estudiante, la dirección y organización de la clase, la técnica de enseñanza, el proceso de evaluación, los objetivos, entre otros. En el caso de los estilos de enseñanza tradicionales el control del docente es mayor buscando el mayor tiempo de ejecución de las tareas motrices. Lxs estudiantes escuchan, observan y ejecutan y el docente mira y corrige el movimiento. “La aplicación de este estilo es recomendada para realizar trabajos de acondicionamiento físico general, repaso de tareas, y desarrollar habilidades o tareas de alta dificultad fraccionándolas en estaciones de dificultad progresiva” (Pérez Almeida y Cardona Naranjo, 2010, p. 1).

El uso de *los juegos modificados* para el desarrollo del conocimiento táctico se puede traducir en la aplicación por parte del profesorx del método “detecto, aprendo, aplico”¹⁷. Este método permite mirar el modo en que lxs estudiantes juegan a un minideporte, reconocer errores comunes y luego presentar ejercicios de tomas de decisiones que les permitan aprender la forma correcta del juego.

Ya sea en la línea de la técnica o de la táctica, las correcciones están presentes para las posibles modificaciones conductuales y adaptaciones corporales de un individuo universal que debe aprender una técnica universal o comprender los comportamientos y códigos de una táctica colectiva, común al deporte.

Pedagogías vinculadas con la producción de oclusiones de género: el trabajo con personas

Mis estudiantes en el espacio de Educación Sexual Integral no comprenden la perspectiva de género. Más allá de la posible discusión sobre mis habilidades como docente de ESI o sobre los diversos métodos utilizados para su transmisión, me interesa hacer énfasis en la complejidad de la apropiación de esta perspectiva. La perspectiva de género pone el foco en el reconocimiento de las desigualdades que el sistema sexo-género, como política y como estructura social, produce entre el varón y las demás identidades sexuales.

De acuerdo con lo que vengo desarrollando, la complejidad recae en una incompreensión que se presenta a partir de modos diferentes, casi opuestos de ver al cuerpo (y al sujeto). La perspectiva de las identidades sexuales contempla a la sexualidad como una dimensión de la subjetividad (Morgade, 2006), lo que le permite inscribir al cuerpo sexuado en el mundo social, darle una historia, una posición social, una identidad.

La diferencia radical se sostiene en que el ensamble discursivo dominante en la formación docente de la Educación Física y sus pedagogías, toma al cuerpo como un elemento orgánico, biomecánico, al que es posible desarrollar, corregir y adaptar.

17 Clínica de Reválida ENEBA, Córdoba, octubre de 2022. Disertación de Pablo Genga “El método detecto, aprendo, aplico en el minibásquetbol.

Las ortopedias producen pedagogías que corrigen, adaptan y desarrollan cuerpos unívocos, universales, unicistas y deterministas que se inscriben en lo que, junto a Cuello, Martínez y Ponce (2021), entendemos como *ensamble del discurso motriz*. Este elemento se articula con los modos de mirar los cuerpos y de gestionarlos. En este punto, el enfoque desarrollista del cuerpo toma a la habilidad motriz como el eje de su desarrollo. La psicología evolutiva y sus traducciones en la Educación Física fijan parámetros para medir los cuerpos, estadios madurativos, fases sensibles para lograr un mejor desarrollo motriz. Este ensamble discursivo produce un velamiento de la subjetividad, dando lugar a la reproducción del orden heteronormativo en las clases de Educación Física y, siguiendo a Ponce (2024), se deja el género afuera de la clase.

Recuperando la nota inicial de este artículo, el foco está en la habilidad motriz y el trabajo con personas sin importar el género. Estas articulaciones en clave de desarrollo motriz producen una oclusión de diversidades sexuales y de género porque no hay lugar para la subjetividad, para el cuerpo sexuado, para la diversidad corporal y motriz; sí aparece en cambio como efecto de este ensamble ortopédico, “el cuerpo/monigote”, o también llamado “monitos”; esa figura ilustrativa que ha protagonizado las planificaciones de la Educación Física en las generaciones de los setenta, ochenta y noventa y que aún forma parte de un lenguaje común entre docentes y estudiantes de Educación Física en la formación docente. Tal como sugerimos Cuello y Martínez (2020), el cuerpo monigote aún se pone en el centro de la acción educativa a partir de la planificación a través de “competencias”¹⁸.

El ensamble del discurso motriz como pedagogía que produce oclusiones de género encuentra en el orden escolar una rejilla binaria que construye categorías universales que permiten explicar los cambios que se producen en el desarrollo de la motricidad humana. Algunas de estas categorías que se presentan en términos de binomio son:

- Evolución/involución motriz
- Competencia/incompetencia motriz
- Habilidad/torpeza motriz

Siguiendo a Flores (2008), la pedagogía históricamente produjo ignorancias y certezas que conformaron un currículum que ordenó los cuerpos y los géneros en clave heteronormada. La estrategia pedagógica, es una estrategia heteronormada. La ignorancia, responde a la idea de que la pedagogía, en tanto estrategia, produce formas de conocer que refuerzan las relaciones desiguales del orden social, sexual y de género. La ignorancia no es ingenua, es producto de un orden que define claramente lo que es necesario saber y lo que es preciso ignorar. Estos binomios en la formación docente de la Educación Física producen (di)visiones corporales y motrices, marcan los estándares de los cuerpos capaces y los incapaces, de los movimientos buenos y los movimientos

18 Se puede profundizar este término a través de los trabajos de Ruiz Pérez (1995).

malos (que deben ser intervenidos y corregidos); organizan el orden corporal y motriz y su pedagogía.

En esta línea, el discurso motriz que contempla la episteme de la Educación Física, aun trabajando el desarrollo humano,¹⁹ no incluye ningún elemento que refiera al género en cualquiera de sus dimensiones, siguiendo a Mattio (2019) —asignado, autopercebido, expresado— y tampoco se reconoce algún párrafo vinculado con las sexualidades. De acuerdo con lo que vengo planteando, tal vez habría que pensar en una “ausencia” de género(s). Dejar el género fuera de la clase es la forma de resolver el “problema” que causa el género en Educación Física. La oclusión en tanto cierre o estrechamiento que impide o dificulta el paso, o la presencia de un elemento, en este caso la presencia de las subjetividades, puede ser un efecto que produce esta visión del cuerpo y la motricidad instalada en la Educación Física.

Asimismo, el trabajo con personas, el foco en la habilidad motriz y en la igualdad de oportunidades es la bandera de la igualdad que utilizan los estudiantes cuando necesitan inscribirse en un discurso de derechos; velando las desigualdades estructurales que este ensamble teórico produce, y normalizando cuerpos capaces.

Conclusiones

Las incomprensiones como estados que tensionan los cuerpos educados en la formación docente

En este análisis he intentado mostrar el inicio del camino que interroga las maneras en que la episteme de la Educación Física se transmite a través de un ensamble discursivo que produce prácticas disciplinares y pedagogiza los cuerpos en la formación docente. La existencia de estados de incomprensión en la evaluación de Educación Sexual Integral me permitió develar la presencia de pedagogías que conforman un cuerpo educado de la Educación Física a partir de enclaves teóricos que se van insertando en los espacios de formación docente y que van conformando una perspectiva biológica desarrollista y capacitista. Esto produce subjetivaciones que provocan velos y oclusiones en relación con el género y las sexualidades.

El desentendimiento logró tensionar el cuerpo educado de la Educación Física, contraer sus músculos, los gestos de su rostro, sostener un silencio, contener la palabra, incomodar a un sujeto que se inscribe en mecanismos pragmáticos, eficaces y ordenadores.

19 Como hemos analizado en el programa y los materiales de estudio, bibliografía de consulta de la asignatura Desarrollo y Aprendizaje Motriz del plan 133/14 de la carrera Profesorado de Educación Física del Ipef, Córdoba.

Considero que un inicio para inscribir una experiencia vital que habilite una subjetividad, que comience a mirar la pluralidad de los cuerpos, podría ser habitar la incompreensión, ese estado emocional que provoca una tensión subjetiva, alojar el enojo por el no entendimiento y presentar posibilidades de expresión para un posible diálogo.

La rigidez del cuerpo que no comprende puede ser la fisura que permita el ingreso del deseo en la maquinaria ortopédica de nuestro campo para abandonar las historias bajo tutela que nos han constituido (Ron, 2023) y dar lugar a la experiencia creadora para lograr una Educación Física que vuelva sobre sus raíces más humanas y que aloje a la sensibilidad que se inscribe en nuestros cuerpos cuando dejamos que las cosas nos impliquen, nos interpelen, nos afecten.

Bibliografía

- Cuello, M. F. y Martínez, A. S. (2020). El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), e153. <https://doi.org/10.24215/23142561e153>
- Cuello, M., Martínez, A., y Ponce, M. (2021). *La gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de desarrollo y aprendizaje motriz en el profesorado de Educación Física IPEF*. Acta de Ponencias, III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación y I Jornadas de la Red de Universidades Provinciales, Editorial Universitaria.
- Cuello, M. (2021) *Conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos del programa de Educación Sexual Integral (ESI) en la carrera de formación docente de educación física en instituciones de la ciudad capital de Córdoba*, [Tesis de Maestría FLACSO, sede Argentina] Repositorio FLACSO Ecuador, <http://hdl.handle.net/10469/19054>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen. Los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, (30), pp. 180-193.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), pp. 14-21.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2012). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo Veintiuno.
- Galak, E. (2015). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. En *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8 (15), 133-144. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9582/pr.9582.pdf
- Galak, E. (2017). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos, en Ossenbach Sauter (ed.), *Gregorio Weinberg: escritos en su honor* (pp. 55-74). CLACSO.
- Lescano, A. (2020). La gestión en Educación Física. Dos modelos de gestión, el mismo individuo. *Arxius de sociología*, (42), pp. 49-57.
- Mattio, E. (2019, 6 de junio). *Identidades y expresiones de género en instituciones escolares y no escolares*. [Conversatorio central] 2das Jornadas de Educación Física, prácticas corporales y género. FEF Ipef, Córdoba.
- Morgade, G. (2006). Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), pp. 40-44.
- Pérez Almeida, J. O. y Cardona Naranjo, M. (2010). Métodos de enseñanza en la Educación Física. Los estilos de enseñanza aplicados al balonmano II. *EF Deportes*, 15(143). <https://www.efdeportes.com/efd143/los-estilos-de-ensenanza-aplicados-al-balonmano-ii.htm>
- Ponce, M. (2024) *Percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física de la Facultad de Educación Física – Ipef. Córdoba*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Quilmes],

Repositorio Institucional Digital de Acceso abierto, Universidad Nacional de Quilmes, <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4370>

Ron, O. (2021). *El cuerpo en la formación superior en educación física*. Teseo.

Ron, O. (2023). Educación Física: particularidades, lógicas y prácticas... de las tutelas a la emancipación, en O. Ron, M. Fernández y M. Chiappe (coords.), *Escrituras en Educación Física: Narrativas tuteladas y emancipación*. EDUCO.

Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en la Educación Física Escolar*. Gymnos.

Segato, R. (2019). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad (fragmentos). *Revista de la Universidad de México*.

Universidad Provincial de Córdoba. (Septiembre 2, 2019). Resolución Rectoral N° 0143/19 de 2019. *Por la cual se establece la creación de Profesorado de Educación Física como carrera universitaria y aprobación del plan de estudio, Anexo I*. https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/Resolucion_Rectoral_N_0143-19_Profesorado_de_Educacion_Fisica.pdf

CAPÍTULO 4

CUESTIÓN SOCIAL E INTERVENCIÓN DEL YMCA EN LOS INICIOS DEL BÁSQUETBOL NACIONAL EN VALPARAÍSO: UN ACONTECIMIENTO HISTÓRICO COMPLEJO DE LA CULTURA CORPORAL EN CHILE

Felipe Mujica Johnson

Introducción

El deporte, y todo lo que a él está asociado, es un acontecimiento que ha de ser interpretado desde una mirada compleja histórica y cultural, sobre todo, si se consideran esas categorías desde una mirada amplia. Lo histórico representa un pasado que, de algún modo, puede contribuir a explicar el presente y enseñar para el futuro. No obstante, el relato histórico suele estar en disputa, pues lo que se considera como verdad histórica para un grupo social puede ser algo poco creíble para otro. En este sentido, la historia no se cuenta por sí misma, sino que es contada por humanos que están mediados por una cultura específica que puede afectar las interpretaciones que se hagan de los acontecimientos. Aquella afectación no necesariamente ha de inducir a una falsedad, pues puede llevar a un interés por descubrir una verdad. Por ello, es preciso reconocer que en los estudios históricos también hay subjetividades involucradas que, indudablemente, contribuirán en la aproximación a las verdades históricas.

Las prácticas deportivas, desde un ángulo histórico, pueden ser estudiadas desde múltiples perspectivas científicas y en consonancia con otros ángulos de estudio, como el político, el antropológico o el filosófico (Macías, 2017, 2020; Mujica, 2022). También se ha señalado, en un sentido crítico, que los estudios históricos del deporte han de considerar una mirada social o cultural amplia, pues no son ajenos de procesos más grandes que la propia práctica corporal y deportiva. Esto se ha planteado así:

Estoy convencido de que el deporte es un tema que permite observar de una manera más completa a las sociedades modernas y contemporáneas. Por tanto, creo que es pertinente el estudio social e histórico de lo que podemos englobar en el

concepto de “fenómeno deportivo”. Sin embargo, el fenómeno deportivo no es un tema que haya sido ampliamente abordado por los estudios sociales, y ni siquiera hoy es del todo aceptado en el ambiente académico. (Macías, 2017, p. 16)

Precisamente, para otorgarle mayor complejidad, Macías (2017) visualizó la necesidad de plantear el concepto de “fenómeno deportivo”, lo que podría ser una terminología pertinente, aunque no necesariamente excluyente de otras que también permitirían una mirada compleja. En este sentido, se considera que lo complejo no se basa necesariamente en el lenguaje que se utiliza, sino que en el hecho mismo de lo que se estudia y en la aproximación que se realiza a aquello. Es decir, que si se habla de fenómeno deportivo, pero se tiene una concepción positivista muy arraigada, puede ser que no represente un estudio complejo de lo deportivo, sino más bien una apariencia de complejidad investigativa. Por ello, se entiende que lo fundamental es la amplitud de interpretación que se tiene de lo deportivo, lo que puede derivar en diferentes conceptualizaciones, sin desmerecer que a veces es útil sistematizar algunas terminologías que, en sí mismas, refieren a una postura epistemológica concreta.

Como un posicionamiento epistémico en este escrito se ha optado por la categoría de *cultura corporal*, con la intención de plantear una complejidad y amplitud conceptual que implique a lo deportivo, pero que, por sus delimitaciones, no se agotaría con ello. Por “cultura corporal” se entiende en este escrito a todos los significados, sentidos y prácticas que implican a las corporalidades o corporeidades desde un punto de vista sociocultural, histórico-crítico y político (Carvalho, 2012; 2017; Mujica, 2024). En estricto rigor, todas las actividades humanas serían corporales, pues el ser humano, desde una perspectiva ontológica de totalidad dialéctica y unidad (Mujica, 2024), no puede en sus experiencias desprenderse de su cuerpo, sino que *es* cuerpo mientras esté vivo en este mundo terrenal (Gallo, 2009; Porzecanski, 2011). Y con esta postura ontológica dialéctica en torno a lo constitutivo del ser humano, se genera un fuerte distanciamiento de cualquier dualismo ontológico que pretenda plantear dicotomías radicales de separación en torno a lo constitutivo del ser humano, como de materia/espíritu o de cuerpo/mente, sobre todo, en la experiencia efectiva de vida humana. Esta postura que opta por una terminología orientada a la totalidad no necesariamente cierra la puerta a la discusión filosófica y metafísica sobre la posibilidad de que exista algún tipo de dualismo ontológico, pues aquello siempre será una temática de discusión muy difícil de resolver, sino imposible. Discusión que, por lo demás, tiene varios matices y se considera que no requiere ser zanjada en términos absolutos para reconocer que es posible ser superada con algunos acuerdos lejanos a un dogmatismo ontológico. En este sentido, la categoría de cuerpo, corpóreo o de lo corporal, cuando es reivindicada, puede albergar concepciones ontológicas diversas, incluyendo algunos eclecticismos o sincretismos filosóficos entre monismo y dualismo (Mujica, 2021, 2024).

La “cultura corporal” como constructo teórico ha sido utilizada en diferentes partes del globo, aludiendo sobre todo a una relación dialéctica entre el ser humano corporal y el mundo. Una cita que se refiere a ello desde España es la siguiente:

En el marco de estos nuevos saberes, emerge la idea del cuerpo como construcción social que, inevitablemente, cuestiona la visión dualista del ser humano en que se sustenta el modelo del cuerpo máquina.

El presente artículo adopta dicha idea como su premisa inicial. Damos por sentado que difícilmente podemos hablar de cultura corporal sin asumir que, de un modo u otro, el cuerpo y los saberes con los que se definen sus características, usos y cuidados sean construcciones sociales. Además, en este marco, el cuerpo no aparece como algo ajeno al sujeto, a modo de objeto externo que se posee, sino como el elemento constitutivo más básico del ser y de la identidad de una persona. (Barbero, 2001, p. 19)

Latinoamérica y, sobre todo, Brasil, ha sido pionera en el fundamento conceptual de una cultura corporal que interpela críticamente el mito moderno en torno a las corporalidades enajenadas por el capitalismo, patriarcado y racismo (Carvalho, 2017; Taffarel, 2022). El interés epistémico por el cuerpo humano, en el marco de estudios sociales de la Educación Física y el deporte, ha sido bastante relevante en investigadoras/es de países latinoamericanos como Argentina, Colombia, Brasil y Chile (Gallo, 2009; Gamboa-Jiménez *et al.*, 2022; García y Ferrari, 2008; Lagos-Hernández *et al.*, 2022; Silveira y Pinto, 2001; Moreno, 2007; Scharagrodsky, 2005; Vidal y Romagnoli, 2018). Esto nos muestra una cierta tendencia por trascender la dimensión física hacia la corporal, mostrando un giro epistémico que reivindica una ontología más amplia y hasta cierto punto más neutral. Lo corporal se erige como un constructo teórico multidimensional que, acompañado del término cultural, pretende reflejar que trasciende los límites biologicistas y sociales que ha tenido la Educación Física con respecto al sistema educacional formal. La cultura corporal no se reduce a una perspectiva fisiológica, de salud o de institucionalidades de educación, aunque las abarca, sino que también representa las dimensiones psicológicas y socioculturales, así como los espacios de educación informal. Y los espacios que no tienen ningún vínculo con lo pedagógico propiamente tal (aunque haya sucesos educativos y de aprendizajes), como las prácticas corporales recreativas, deportivas o artísticas independientes o institucionalizadas.

La cultura corporal desde este punto de vista alude, en parte, a lo deportivo, que se erige desde tiempo antiguos, destacando la Antigua Grecia, como una actividad humana centrada en el cultivo de las cualidades corporales con fines filosóficos, religiosos, políticos, recreativos y pedagógicos (Andrónicos, 2003; Mujica, 2022; Reid, 2012).

Los deportes en el mundo, como acontecimientos humanos y culturales complejos, tienen sus propias tramas sociales en función de sus apariciones y evoluciones históricas. De este modo, podemos apreciar algunos deportes que son más elitistas que otros, o sea, que son practicados más por la clase alta en términos económicos, como el golf, el esquí, la equitación, el polo, el automovilismo, el tenis, entre otros, los cuales, por diferentes motivos, no han logrado tener un transversal arraigo popular. Por otro lado, existen deportes que son más representativos socialmente y logran una mayor transversalidad en cuanto a las diferentes clases sociales, con mayor intensidad en las clases más

distantes de la oligarquía, aunque, por supuesto, con algunos matices y facilidades para su práctica. Entre ellos se encuentra el fútbol, el básquetbol, el atletismo, la natación, el voleibol, entre otros. Deportes que, por su mayor arraigo social y facilidad de práctica (a excepción de la natación considerando la realidad chilena), suelen ser priorizados para su práctica en la mayoría de los centros educativos escolares y en las universidades.

En función de lo expuesto, este escrito tiene por finalidad aproximarse desde una perspectiva histórica y reflexiva a los inicios del básquetbol chileno en la ciudad de Valparaíso, considerando que este es uno de los deportes más populares de aquel país. Por ende, comprender estos sucesos históricos pueden permitir entender algunos aspectos complejos de su presente. Este estudio será una integración entre perspectiva empírica y ensayo, pues combina recopilación de información en fuentes documentales y reflexión teórica, lo cual lo aleja de una mirada muy analítica y lo acerca a una concepción más holística que atiende a diversos elementos de la cultura (filosóficos, políticos, económicos, históricos, entre otros).

Cuestión social y desarrollo del básquetbol porteño

El básquetbol se desarrolló en un periodo histórico complejo para Chile denominado “la cuestión social” (Bastías, 2015), que habría iniciado en la década de 1880 y finalizó en la década de 1920 (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.). Aquel periodo se caracterizó por la toma de conciencia de las precarias condiciones de vida de las clases populares del país: la clase trabajadora de mayor esfuerzo, comúnmente denominada como la clase baja y media. La toma de conciencia fue de todas las clases socioeconómicas del país, incluyendo la clase alta que se vio obligada a reflexionar sobre las desigualdades sociales (Bastías, 2015). No obstante, fueron las clases más afectadas por las desigualdades las que tensionaron el ambiente y comenzaron a disputar el poder para cambiar aspectos estructurales de la sociedad.

La discusión pública de la cuestión social hacía referencia principalmente a las condiciones de vida de la clase trabajadora de Santiago y Valparaíso, pasando a ser un tema obligado de la opinión pública, ya sea por medio de artículos en la prensa o en revistas académicas (Valdivieso, 1999). El descontento y accionar popular se puede apreciar en la siguiente cita:

Es indudable que la pobreza y las desigualdades sociales no surgieron en el país en la década de 1880, como tampoco han desaparecido en la moderna realidad del Chile actual. No obstante, ya desde finales de siglo XIX muchos elementos se conjugaron para transformar los problemas sociales en una cuestión social, como son, un contexto económico capitalista plenamente consolidado, marcado por una incipiente industrialización y un proceso de urbanización descontrolado que agravaron las malas condiciones de vida del trabajador urbano; una clase dirigente ciega e ineficiente ante los problemas y quejas del mundo popular; y, finalmente,

una clase trabajadora que ya no estuvo dispuesta a quedarse de brazos cruzados esperando que el Estado oligárquico llegara a ofrecer alguna solución a sus problemas. (Biblioteca Nacional de Chile, s.f., p. 1)

La cuestión social se encuentra inevitablemente asociada al desarrollo deportivo del país, lo que se ve reflejado en la fundación del Club Social y Deportivo Colo-Colo en 1925, cuando un grupo de jóvenes de clase media disputó el poder político del club deportivo Magallanes y al fracasar decidieron emprender su propio proyecto (Mujica, 2023; Vilches, 2013). Lo relevante de aquel proceso —pionero del fútbol profesional en Chile— es que está marcado por simbolismos socioculturales, como la reivindicación en el nombre de un líder cacique para distanciarse de las lógicas más europeas de la oligarquía chilena. Si en el fútbol hay indicios de que la cuestión social, como un acontecimiento cultural amplio, marcó parte importante de su historia, ¿cómo habrá afectado a los inicios del básquetbol?

De acuerdo con el estudio histórico de Donoso (2016), las primeras prácticas del básquetbol en Chile habrían sido en Santiago en dos instituciones escolares entre 1900 y 1905: el Instituto Inglés y el Internado Nacional Barros Arana, aunque con fines recreativos. Este juego deportivo habría sido incorporado en el Instituto Inglés por profesores estadounidenses que tenían conciencia del potencial de dicha actividad que se había originado en su país en el año 1891. En el Instituto Barros Arana era desarrollado por un profesor de Educación Física. Ambos centros educativos estarían asociados a la clase aristocrática santiaguina, de modo que no es de extrañar que hayan tenido el privilegio de anticiparse al resto de la sociedad. Aquel deporte se habría mantenido por años en esos entornos sociales reducidos y en Valparaíso no se habría popularizado hasta diez años más tarde con la influencia de la YMCA (Asociación Cristiana de Jóvenes).

Frente a la figura del YMCA en el periodo de la cuestión social, cabe preguntarse, ¿cómo podrían estar vinculados ambos acontecimientos en torno al básquetbol? El estudio histórico de Millán-Valdés (2023) nos arroja algunas luces sobre aquella consulta, pues explica que el YMCA en Chile tuvo un proyecto político por medio de la actividad física y el deporte dirigido a las clases más populares del país. A pesar de que como proyecto protestante anglosajón tenía una relación constante con sectores aristócratas dentro y fuera de Chile, su misión evangelizadora trascendía aquella clase con el anhelo de arraigarse de forma transversal en la sociedad chilena, partiendo por la ciudad puerto de Valparaíso. Cabe destacar, que el YMCA arribó con su primera sede en el puerto en 1912, la que también fue la primera en las naciones del pacífico. El YMCA ofrecía una oferta cultural atractiva para una clase media trabajadora que se encontraba en un auge progresista y reformista de la nación, entendiendo que aquello no estaba exento de una masa social y crítica diversa en cuanto a sus ideologías. No obstante, en el deporte confluyeron intereses sociales que se reflejan en una cita de un estudio histórico sobre la norteamericanización de Chile y su cambio cultural entre 1898 y 1990:

Las organizaciones juveniles extranjeras llegaron a conquistar gradualmente un lugar en la sociedad chilena gracias a su amplia gama de deportes, lo que gatilló un nuevo entusiasmo por el deporte en Chile, que condujo a la fundación de varias asociaciones deportivas en este periodo. El significado que se le atribuyó al deporte, en el marco del discurso de la modernización, después de la celebración del centenario chileno fue aumentando constantemente hasta 1930, lo que se tornaría tangible con la aparición de vocablos de uso cotidiano provenientes del área deportiva como *sportsmen*, *manager* y *match*, en el español hablado en Chile.

[...]

Los reformistas, provenientes de las clases medias creían que el deporte podía llevar a la democratización necesaria de la sociedad chilena porque este había abierto espacios de participación, tanto para ricos como para pobres. (Rinke, 2013, pp. 180 y 181)

Rinke (2013) explica ampliamente la importante influencia de instituciones extranjeras como el YMCA en la promoción del deporte en Chile y, a su vez, cómo esta se vio favorecido por el periodo sociocultural de la época, marcado por un anhelo de mayor justicia social en el país. Cabe destacar, que este periodo de promoción del deporte en Chile que pudo haber contribuido a reducir en cierto grado el clasismo nacional, no estuvo exento de otros sesgos valóricos cuestionables e indeseados desde una perspectiva ética más contemporánea y progresista. Entre ellos, un sesgo social racista en el marco de una perspectiva eugenésica que trata de mejorar la genética a partir de las prácticas corporales y deportivas. El autor lo expone de este modo:

El deporte fue magnificado en su importancia por quienes apelaban a argumentaciones biológicas y racistas relacionadas con la higiene social e individual. El deporte podía contribuir al mejoramiento de la “raza” chilena, tal como se defendía en revistas ilustradas como *Los Sports* o *Chile Magazine*, por lo cual se estableció como componente integral del proyecto de desarrollo nacional. Esta argumentación tuvo una dimensión política, ya que buscaba detener, por esta vía, la creciente cifra de “intelectuales anímicos” y “trabajadores rebeldes” reemplazándolos por atletas disciplinados y bien entrenados (Rinke 2013, pp. 180-181).

El anhelo de tener ciudadanos más higiénicos y productivos también acompañó los inicios de la Educación Física en el país en la primera mitad del siglo XX, lo que no solamente se nutre de la influencia norteamericana, sino también de la europea de la época (Ovalle-Letelier y Briones-Molina, 2022; Riobó y Villaroel, 2019). Esto muestra que, a pesar de que en algún momento la cuestión social y las intervenciones socioculturales de organizaciones extranjeras en torno al deporte confluyeron, en términos ideológicos y políticos también podían distanciarse, puesto que la apelación de las clases populares por mejores condiciones de vida era contraria al modelo moral de sociedad opresor, racista, nacionalista, conservador y explotador.

La relación de la eugenesia con el deporte no deja de ser una cuestión compleja, puesto que no todos los deportes emergen con una intencionalidad orientada a la dimensión biológica principalmente o la condición física. Del mismo modo, la complejidad cultural y política de los grupos sociales en torno a los deportes permite creer que no todos los proyectos deportivos dentro y fuera de Chile han surgido bajo una intencionalidad eugenésica. Existen razones para creer que el básquetbol en Chile no surge con un discurso eugenésico, más sí evangélico, lo que es diferente.

Recordemos que uno de los proyectos políticos más eugenésicos del mundo, que es la Alemania Nazi, no tenía mayor vínculo con el cristianismo y fue apoyado por filósofos distantes de la religiosidad, como Heidegger (Faye, 2018, 2019). Del mismo modo, existen proyectos religiosos eugenésicos, como el Ku Klux Klan (grupo terrorista y supremacista blanco de extrema derecha asociado al cristianismo). Por tanto, la eugenesia no es un fenómeno estandarizado culturalmente. En función de esto mismo, existen antecedentes que permiten considerar que el YMCA, consciente o inconscientemente, fue reduciendo los anhelos políticos eugenésicos con la promoción del básquetbol en Chile.

Intervención sociocultural del YMCA por medio del básquetbol en Valparaíso

El YMCA es una institución no gubernamental que realiza una intervención sociocultural confesional y fue la principal encargada de promocionar el básquetbol en el mundo. Esto, como lo confirma Donoso (2016), fue lo que sucedió en Valparaíso, ciudad que acogió la primera sede de dicha organización. Esto se explica así:

Como señalaba la revista, el desarrollo de una forma más abierta e inclusiva del básquetbol en Chile tuvo su raíz en Valparaíso. En la ciudad puerto fue donde comenzó la divulgación de la actividad y allí también se jugó la primera partida en suelo nacional, en agosto de 1917. Al igual que en su origen en Norteamérica, la Asociación Cristiana de Jóvenes jugó un rol primordial en esta causa. Al alero de esta organización aparecen tres nombres fundamentales que propiciaron la difusión y el crecimiento del básquetbol, primero en Valparaíso y luego en el resto de Chile. (Donoso, 2016, p. 13)

Las tres personas fundamentales que señala Donoso (2016) en la cita anterior serían los estadounidenses W.E Binckley y Tomas Chandler, y el checoslovaco Benedicto Kocian. Históricamente, el deporte y la religión se han entrecruzado en muchas ocasiones (Mujica, 2022), puesto que ambas son cuestiones culturales muy amplias y han tenido elementos en común, como la intención de aportar a la formación moral y ética de la ciudadanía. Este cruce lo vemos claramente en los Juegos Olímpicos de la Antigua Grecia que habrían iniciado el 796 a. C. (Yaluris, 2003a). En torno a dicha relación, Yaluris (2003b) plantea:

No existía ninguna fiesta religiosa ni ningún gran santuario en Grecia que no uniese culto con organización de juegos; ciertamente los primeros espacios agonísticos se encontraban en los patios y en los alrededores de los templos, con los dioses como principales espectadores. (p. 83)

El cruce entre religión y deporte también lo vemos en la creación del básquetbol, pues James Naismith profesor de Educación Física y sacerdote protestante de origen canadiense, inventó el básquetbol mientras trabajaba en el YMCA de Springfield en Massachussets (Donoso, 2016). De acuerdo con el estudio histórico de Mujica (2019), Naismith habría tenido la necesidad de crear un juego corporal y motor lúdico que reemplazara a la gimnasia en los periodos de invierno, dado que esta generaba poco entusiasmo entre el estudiantado por su dinámica rígida y monótona. En este desafío, Naismith habría aprovechado de incorporar un sentido moral cristiano en torno a la no violencia, que se distanciara de los juegos más agresivos que existían en Estados Unidos, como el fútbol americano. Por ello, inventó un juego que castiga el contacto cuando existen golpes. De este modo promovería interacciones menos agresivas y reguladas. Esto generó que, en algunas partes del mundo, como en África, tildaran al básquetbol de un deporte femenino, dados los estereotipos de género más presentes en esa época, donde lo masculino se asociaba a la rudeza y lo femenino a la suavidad.

Sobre el origen del básquetbol en Estados Unidos, Donoso (2016) también reconoce que este fue concebido como una alternativa de invierno para la formación en Educación Física del YMCA:

El objetivo de Naismith fue la creación de un juego que se pudiera practicar al interior del gimnasio del colegio, debido a la cruda temporada de invierno en el norte del país que impedía el desarrollo de los deportes al aire libre. (p. 10)

Si se reconocen estos orígenes del básquetbol más centrados en un sentido moral y lúdico en torno a la Educación Física, que, en un sentido centrado en lo biológico, es posible apreciar que en el YMCA se va desarrollando una corriente filosófica que va quitando terreno a los discursos más orientados a la eugenesia de corte genético.²⁰

Naismith, que da cuenta de tener una formación más liberal, es capaz de asociar la práctica deportiva a elementos psicológicos y éticos que trascienden los intereses biologicistas. En algunos escritos se da cuenta de que el YMCA favoreció movimientos eugenésicos por medio del deporte (Barbero, 2012; Reggiani, 2019), lo cual es bastante probable, porque el movimiento del YMCA es un movimiento cultural religioso

20 Lo que se entiende por eugenesia ha ido mutando con el tiempo, pero en este escrito se hace referencia a ese discurso más “duro” o “extremo” que promueve un puritanismo en torno a la dimensión física o corporal para mejorar la raza. En este sentido, se evitará relacionar todo cuidado de la salud corporal a eugenesia, puesto que aquello se considera ampliar muchos los límites de aquel concepto. También lo moral se ha podido asociar al discurso eugenésico obsesionado con la genética, pero también no correspondería asociar todo proyecto moral a un discurso eugenésico.

complejo, donde confluyen diferentes corrientes filosóficas y algunas de ellas podrían ser más biologicistas o salutistas. Por salutismo se entiende la obsesión o exageración de la salud por encima de otros aspectos vinculados al ser humano (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019).

Otros escritos, como el de Dogliotti (2016), plantean que integrantes del YMCA contribuyeron a complejizar la Educación Física por medio de la promoción del juego y el deporte, confrontando la hegemonía de la gimnasia en la Educación Física, la cual se justificaba principalmente en cuestiones asociadas a la salud y al utilitarismo militar. Con la popularización del deporte en América Latina, en el marco de una sociedad configurada desde el capitalismo, también se van reforzando ciertos valores morales y sociales que, en un extremo, pasan a ser perjudiciales para la justicia social y la diversidad cultural, dado que se promueve una cierta homogeneización cultural (Barbero, 2012).

Como se puede apreciar en Donoso (2016), la intervención sociocultural del YMCA permitió que el básquetbol se popularizara en Chile y que su filosofía se extendiera en todas las clases sociales. Esto da cuenta de un anhelo político deportivo que no era elitista y que respondía más a un anhelo cultural amplio que a uno enfocado exclusivamente en aspectos biológicos en torno a la salud. Esto da cuenta de que, de algún modo, el básquetbol contribuyó a complejizar la cultura corporal chilena, reduciendo la hegemonía de actividades que ensalzaban mayoritariamente la biología, la salud y la disciplina de corte militar.

Conclusiones

El proyecto político-moral-deportivo del YMCA a través del básquetbol y otros deportes similares como el voleibol, que fue favorecido por la cuestión social y la globalización, expandió parte de la idiosincrasia norteamericana, lo cual, sin duda, requiere de análisis críticos. No obstante, hay que cuidarse de puritanismos ideológicos que rechazan el intercambio cultural. Evidentemente, dicho proceso está afectado por las condiciones de cada época histórica que median los encuentros culturales y algunos de ellos han sido brutalmente atropelladores, por lo que es preciso aprender del pasado y promover los derechos humanos frente a estos acontecimientos.

El del YMCA no fue un proyecto atropellador, sino que logró convencer por medio del potencial de su oferta cultural a la ciudadanía. Aun así, estos encuentros son bastante complejos y es preciso no abordarlos desde posiciones muy restringidas e idealistas, dado que el mundo es más caótico de lo que se esperaría. En este sentido, es útil incorporar en los análisis posiciones pragmáticas que contribuyan a superar las tensiones que producen los desencuentros en torno a un objeto cultural.

El carácter visionario, amplio y complejo que tuvieron las intencionalidades de integrantes del YMCA con su promoción del básquetbol se puede confirmar con el éxito

de su popularización que ha trascendido generaciones y muchas latitudes. El básquetbol en la actualidad no es entendido como una práctica de gente confesional asociada al protestantismo, menos excluyente en función de una posición religiosa, sino que es reivindicado de forma transversal en la sociedad. Esto no quita que, de algún modo, los ideales promovidos por el YMCA estén implícitos en cada práctica deportiva de básquetbol. Lo importante, es que, en una sociedad compleja y democrática, cada persona puede tener la libertad de conocer la historia de sus prácticas corporales y decidir en función de ello. Sería difícil entender que alguien que disfruta la práctica del básquetbol lo abandone por sus orígenes y sentidos morales implícitos, dado que podría dar cuenta de una cierta intolerancia a lo que se considera ajeno culturalmente. El mundo en el siglo XXI está conformado por múltiples intercambios culturales que han logrado extenderse a nivel mundial, como los números arábigos, el derecho romano, el fútbol inglés o el básquetbol estadounidense. Considerando la necesidad de que las prácticas culturales de cada territorio no se pierdan, esto nos obliga a estar en una constante dialéctica de lo culturalmente singular y lo universal, que, idealmente, otorgue espacios equitativos a ambos.

En este sentido, dado su carácter democratizador y popular, se considera que la expansión del básquetbol por parte del YMCA responde a un proyecto político progresista que tuvo afinidades a los anhelos progresistas de la ciudadanía chilena representados en la cuestión social.

La eugenesia en América Latina fue disminuyendo con el paso del tiempo desde el siglo XIX al siglo XXI, lo cual se explica con el aumento de la complejidad de la cultura corporal en la región. Asimismo, este progreso sucedió a nivel mundial, lo que también ha contribuido a tener sociedades menos obsesionadas con la salud y menos racistas. El proyecto eugenésico ha ido mutando y se ha ido moderando, puesto que no ha desaparecido totalmente y lo vemos aparecer en variadas manifestaciones en torno a la Educación Física. En Chile se le ha visto aparecer con fuerza con la inclusión del concepto de salud al de Educación Física en las instituciones escolares, lo cual ha sido rechazado por las corrientes académicas más críticas y que apelan a la complejidad de dicha especialidad pedagógica. Es preciso seguir estudiando y reflexionando la evolución de la eugenesia en Chile, sobre todo, porque esta nación requiere de mayor atención a los estudios históricos en torno a sus culturas corporales, sobre todo, a lo que históricamente se ha conocido como Educación Física y Deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrónicos, M. (2003). La contribución del deporte a la formación de los jóvenes, en G. Jristópulos (dir.), *Los Juegos Olímpicos en la Grecia Antigua* (pp. 43-68). Ekdotiké Athenón.
- Barbero, J. (2001). Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, pp. 18-36.
- Barbero, J. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, 359, pp. 580-603. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95192>

- Bastías, M. (2015). Una nueva generación de estadistas. Derecho, universidad y la cuestión social en Chile, 1860-1925. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 29, pp. 33-47.
- Beltrán-Carrillo, V. J., y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), pp. 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Biblioteca Nacional de Chile. (s.f.). *La cuestión social en Chile (1880-1920)*. Memoria chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-679.html>
- Carvalho, R. M. de A. (2012). *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Carvalho, R. M. de A. (2017). A Cultura Corporal como concepção que organiza a Educação Física e caracteriza o escolar. *Revista Teias*, 18(49), 254–268. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24933>
- Dogliotti, P. (2016). El *Homo sportivus* en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906-1956). *Pedagogía y Saberes*, 44, pp. 21-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a03.pdf>
- Donoso, J. (2016). *El básquetbol en Chile: Una historia de gloria y decadencia* [Memoria] <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/194262/Tesis%20-%20el-basquetbol-en-chile.pdf?sequence=1>
- Faye, E. (2018). *Heidegger. La introducción del nazismo en la filosofía*. Akal.
- Faye, E. (2019). *Arendt y Heidegger. El exterminio nazi y la destrucción del pensamiento*. Akal.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), pp. 232-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gamboa-Jiménez, R., Soto-García, P. y Jiménez-Alvarado, G. (2022). Cuerpo y escuela: La enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, pp. 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- García, M. y Ferrari, M. (2008). *Pedagogía da cultura corporal. Crítica e alternativas*. Phorte.
- Lagos-Hernández, R., Jerez-Fuenzalida, T., Fuentes-Vilugrón, G., Willschrei-Barra, A., Acuña-Molina, K. y Leichte-San Martín, M. (2022). Imagen corporal y participación en las clases de Educación Física. *Retos*, 44, pp. 444-455. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91115>
- Macías, C. (2017). *La Revolución en carne y hueso. Las prácticas deportivas como evidencia del cambio social en México y Guanajuato 1920-1960*. Universidad de Guanajuato.
- Macías, C. (coord.) (2020). *Deporte y Sociedad. Procesos históricos regionales en América Latina durante el primer tercio del siglo XX*. Universidad de Guanajuato.
- Millán-Valdés, R. (2023). Entre el panamericanismo y la Guerra Fría: Un edificio moderno para la Asociación Cristiana de Jóvenes de Santiago (1920-1964). *Revista Historia y Patrimonio*, 2(2), pp. 1-29. <https://doi.org/10.5354/2810-6245.2023.70475>
- Moreno, W. (2007). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación, en B. Chaverra y I. Uribe (eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 149-176). Funámbulos.
- Mujica, F. (2019). El sentido moral que James Naismith otorgó al Baloncesto: Una fortaleza para su desarrollo en España y en la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 56, pp. 92-103.
- Mujica, F. (2021). Sobre la discusión filosófica del término educación física: Una perspectiva ecléctica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), pp. 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2876>
- Mujica, F. (2022). *Deporte y Filosofía. Para un entendimiento del homo deportivus*. Universidad Autónoma de Chile.
- Mujica, F. (2023). Fundación de Colo-Colo en Chile (1925): Una revolución generacional y cultural. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 3(6), 20–33. <https://doi.org/10.59614/acief32023120>
- Mujica, F. (2024). Corporalidad en las pedagogías latinoamericanas: Estudio filosófico basado en Freire y Dussel. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(3), 33–42. <https://doi.org/10.59614/acief42024154>

- Ovalle-Letelier, A. y Briones-Molina, D. N. (2022). Educación física, nacionalismo y eugenesia: El club de gimnasia científica, Chile (1924-1929). *Revista Páginas*, 15(37), pp. 1-15. <https://doi.org/10.35305/rp.v15i37.721>
- Porzecanski, T. (2011). *Somos cuerpo. Itinerarios y límites*. Trilce.
- Reggiani, A. (2019). *Historia mínima de la eugenesia en América Latina. El Colegio de México*.
- Reid, H. (2012). *Introduction to the philosophy of sport*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Rinke, S. (2013). *Encuentros con el Yánqui: Norteamericanización y cambio sociocultural en Chile 1898-1990*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Riobó, E. y Villarroel, F.J. (2019). Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: Presentación de la fuente “Aspectos de la educación física”, de Luis Bisquertt (1930). *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 26(2), pp. 673-682. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000200018>
- Scharagrodsky, P. (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela: El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). *Ethos Educativo*, 33/34, pp. 39-67. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/33-34/33-34-39.pdf>
- Silveira, G. y Pinto, J. (2001). Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal: Uma proposta pedagógica. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 22(3), pp. 137-150.
- Taffarel, C. (2022). Os impactos da pandemia na Cultura Corporal. En R. Carvalho, A. Palma y A. Souza (Coords.), *Educação Física, Soberania Popular, Ciência e Vida* (pp. 15-37). Intertexto.
- Valdivieso, P. (1999). “Cuestión Social” y Doctrina Social de la Iglesia en Chile (1880-1920): ensayo histórico sobre el estado de la investigación. *Historia*, 32(1), 553-573. <https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/rhis/article/view/15977>
- Vidal, F. y Romagnoli, L. (2018). Educación Física. Una concepción, en M. L. Gayol (coord.), *La Educación Física en la Educación Secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza* (pp. 87-106). Prometeo Libros.
- Vilches, D. (2013). Un acercamiento futbolístico a la participación cultural de la clase media en Chile. Un caso de inserción y exclusión nacional: Colo Colo F.C. 1925-1929. En A. Candina (Ed.), *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (pp. 137-150). Programa UREDES, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- Yaluris, G. (2003a). Origen e historia, en G. Jristópulos (dir.), *Los Juegos Olímpicos en la Grecia Antigua* (pp. 88-93). Ekdotiké Athenón.
- Yaluris, G. (2003b). La importancia y el prestigio de los juegos, en G. Jristópulos (dir.), *Los Juegos Olímpicos en la Grecia Antigua* (pp. 83-87). Ekdotiké Athenón.

CAPÍTULO 5

CULTURA ANDROCÉNTRICA, LA INMOVILIDAD DEL DISCURSO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE: ¿UN DESTINO DE MUJER DEFINIDO POR LA ANATOMÍA?

Loreto Chihuailaf-Vera
Roberto Lagos - Hernández
Rodrigo Gamboa -Jiménez

Introducción

En el Chile del siglo XXI nadie con sentido común pondría en duda las capacidades cognitivas o intelectuales de las mujeres, sin embargo, la institucionalización de ciertas esferas sociales como el “deporte de elite”, por medio de su ideología predominantemente androcéntrica-patriarcal (Martínez *et al.*, 2021) ha naturalizado las desigualdades dejando a las mujeres en una condición de inferioridad física con respecto a los hombres (Fontecha, 2016). En este sentido el deporte de elite de manera implícita señala que el deporte practicado por mujeres es de “menor calidad” que el practicado por hombres, porque ellos son mejores, más fuertes, más ágiles, más veloces (Casajús y Berdula, 2021; Chihuailaf-Vera, 2023).

De este modo, como lo argumenta Friedan (2009), la sociedad ha desdibujado una glorificación de las mujeres en un rol femenino:

El potencial de la mujer es tan grande y variado como el ilimitado potencial humano [...] sin embargo existen peligros a los que se enfrenta una mujer cuando trata de desarrollar un potencial humano que su sociedad ha definido como masculino. (p.184)

En este sentido, las mujeres, con el propósito de demostrar “feminidad”, se privaron de demostrar agilidad física “por ser una cosa de hombres”. Así, por medio de la

pasividad y la quietud demuestran el género. Por el contrario, los hombres deben ser fuertes, ágiles y violentos. La cultura moldea cuerpos y conductas corporales y determina quienes serán pasivos y quienes activos (González, 2005).

Bourdieu (2000) expresa que la feminidad significa “empequeñecerse” desde la corporalidad, es decir, la espalda debe mantenerse erguida, el vientre prominente se debe disimular y las piernas nunca deben estar abiertas, posturas corporales “femeninas” cargadas de una significación moral. El autor sostiene:

La moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre las ropas o la cabellera. Los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse. (p. 42)

En este contexto, la educación en Chile ha actuado como un dispositivo promotor de las identidades de género, definiendo roles muy específicos para las feminidades como para las masculinidades, y, asimismo, moldeando cuerpos como conductas corporales (Aravena *et al.*, 2017; Mujica-Johnson, 2019; Barrientos-Saavedra *et al.*, 2022). Por ejemplo, en Chile, aun las niñas y las jóvenes en muchas instituciones educativas están obligadas a usar falda *o jumper*, lo que limita su capacidad de movimiento y las condiciona al abandono del juego en horas de recreo (Mujica-Johnson, 2019).

Por otro lado, la misma prenda liga el cuerpo femenino a una sensualidad y sexualidad peligrosas, en las que una buena mujer no debe posicionarse sino, al contrario, debe protegerse a sí misma y a quienes la rodean (Barrientos-Saavedra *et al.*, 2022).

A partir de estas consignas, este trabajo problematiza el rol que ha jugado la educación en Chile —y la Educación Física en particular— de manera histórica en torno a los discursos de género y la perpetuación de los estereotipos de género, los cuales han afectado principalmente a las identidades femeninas. Inicialmente se revisan aspectos vinculados a la construcción de feminidad desde el análisis de los primeros documentos emitidos sobre la Educación Física hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Se realiza una revisión documental de los archivos extraídos del sitio web Memoria Chilena la Biblioteca Nacional de Chile, que en el capítulo “Educar la Fuerza y Voluntad” (Biblioteca Nacional de Chile, 2021) expresan un conjunto de apreciaciones vinculadas con la Educación Física, sus orígenes y propósitos, en veintidós documentos anclados a esta plataforma digital. Lo anterior, bajo un enfoque descriptivo bibliográfico, a través de fuentes primarias (Danhke, 1989), con el propósito de aislar antecedentes que permitan nutrir el estudio, generando una discusión a partir de investigaciones y aportes bibliográficos. Posteriormente, desde la investigación empírica se identifica la persistencia del sexismo y los estereotipos de género sobre las feminidades en el Chile del siglo XXI a través de la Educación Física. Un salto en el tiempo, que nos lleva a identificar roces y tensiones que aún están presentes en esta área.

La historia de un cuerpo femenino subordinado: Génesis de la educación en Chile

De forma sostenida la tradición de la cultura occidental ha establecido la inferioridad de las mujeres y la ha utilizado para perpetuar su subordinación en el ámbito social, político, económico y familiar (Tubert, 2011). La educación no es ajena a esta realidad. En las escuelas latinoamericanas en muchos contextos persisten las narrativas de docentes que develan aspectos que son parte de los discursos patriarcales, soportando las diferencias de género en términos de la desigualdad, la inequidad y la relación jerárquica como son: la comunicación verbal, las construcciones culturales, los estereotipos de género y el desconocimiento de conceptos (Arango-Ríos *et al.*, 2023).

La tradición patriarcal histórica ha dejado sus huellas en la educación, hilando sobre los cuerpos femeninos desigualdades y jerarquías con respecto a los hombres, que han sido sostenidas a lo largo del tiempo. Para Lerner (1990), la educación es una de las principales formas que adquiere la dominación masculina sobre los sistemas simbólicos.

En el caso de la educación en Chile, en 1860, en pleno gobierno de Manuel Montt, se promulgó la Ley de Instrucción Primaria, que originalmente establecía un conjunto de escuelas para niños y niñas que, según el discurso oficial, no tenían distinciones en términos formativos y estaban orientadas indistintamente para hombres y mujeres; sin embargo, en cursos más avanzados eran observables diferencias en relación a la enseñanza. Para los hombres se abordaban temas vinculados a geografía, dibujo y constitución política, mientras que las mujeres tenían actividades denominadas domésticas, entre ellas, costura, bordado y utilización de aguja.

Esta situación se acentuó con la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920 (Dirección jeneral de educación primaria, 1920) que hizo distingos evidentes, señalando en propiedad un conjunto de asignaturas consideradas femeninas, entre ellas Economía Doméstica y Puericultura. La diferencia curricular se asentaba en una cultura patriarcal que concebía el rol de las mujeres en el espacio doméstico, mientras que la educación de los hombres se vinculaba con los temas públicos y el trabajo asalariado (Rojas Fabris y Astudillo, 2020).

Con estas discusiones y en un contexto de contemporaneidad, emergen de manera paralela las primeras orientaciones vinculantes con la Educación Física como disciplina pedagógica. El Chile de fines del siglo XIX presentaba condiciones de vida muy complejas, la población infantil estaba vulnerada por la alta tasa de fallecimientos a temprana edad y las condiciones de desarrollo eran precarias, por lo que la clase política de la época intentó desarrollar estrategias para revertir esta situación a través de la instauración de políticas públicas de bienestar social que, en primer término, permitieran la estabilidad de las tasas de natalidad e incorporaran un conjunto de hábitos y conductas consideradas razonables y apropiadas para efectos de asegurar la sobrevivencia de las nuevas generaciones en las etapas tempranas (Biblioteca Nacional

de Chile, 2021). Emerge entonces la idea de implementar en la escuela algunas acciones colectivas, considerando este entorno un espacio adecuado para actividades que tenían por propósito el mejoramiento de la calidad de vida de las niñas y los niños. Surge así un proceso de escolarización y socialización, que incorporó en primera instancia la electividad de la Educación Física en la educación primaria y su obligatoriedad a partir del 10 de enero de 1889. Desde ese momento, la asignatura ha transitado por diversas orientaciones, que van desde propósitos de desarrollo de la población en cuanto salubridad, productividad, militarización, higiene, seguridad y deportivización (Guerrero Azócar, 2017; Oliva y Carrasco Beltrán, 2020).

En lo que respecta a los documentos de época, tanto de las Lecciones de Gimnasia Elemental (Ponce, 1884) como en los manuales de la Metodología especial de la Educación Física (Martínez, 1916) se realza el valor de la Educación Física y el deporte de la antigua Grecia, como referentes a seguir. Del mismo modo, se destacaba la necesidad de implementar los mismos ejercicios físicos a hombres y mujeres:

Se sabe cuan excesivo era el rigor con que se procedía a la educación de los niños en Esparta. Mui pocos aprendían a leer; pero el que era débil o mal conformado no tenía derecho a vivir. Los dos sexos se ejercitaban en la lucha. Las mujeres, acostumbradas a los ejercicios de los hombres, encontraban, en una varonil i severa educación, los elementos de aquella fuerza física i moral que debía formar después a los héroes de la patria. (Ponce, 1884, p. 2)

Es sabido que a las mujeres espartanas se les proporcionaba un completo entrenamiento físico para conseguir que desempeñaran de la mejor manera posible su papel de madres y esposas, y dieran a luz hijos que aseguraran el futuro de la comunidad, una mujer entrenada a la manera espartana puede aportar más satisfactoriamente al nuevo hogar (García-Romero, 2016). En este sentido ha existido una inscripción simbólica de mujer = madre que ha reducido la sexualidad femenina, la mujer que no es madre perturba el orden establecido. Las practicas discursivas identifican la feminidad con la maternidad, entendiéndola en términos biológicos y socialmente se pretende que ninguna mujer escape de la función reproductiva (Tubert, 2011).

La función maternal, el embarazo principalmente, exige de la mujer una fuerte musculatura abdominal, que evite las hernias i mantenga el feto en su lugar. Para dar a luz su hijo, la madre acude a las contracciones de la misma musculatura. Los ejercicios de esta clase están pues indicados especialmente para la mujer. (Martínez, 1916, p. 81)

Para Nuño-Gómez (2020), durante siglos el patriarcado de la coerción se expropió de la sexualidad y la reproducción femenina, siendo una norma que a cada hombre le correspondía el cuerpo de una mujer para tener descendencia, de este modo, a través del tiempo la cultura, —y en este sentido a través de la Educación Física— se definió a las mujeres como cuerpos y seres subalternos.

Pero, la educación, debe tener también un fin social y moral, pues de otra manera no se comprendería su objeto; la del hombre, para luchar con la vida y la de la mujer, para llenar las necesidades que entrañan la maternidad muy principalmente, sin excluirla de la lucha por la existencia. (Moraga-Porras, 1911, p. 37)

Reproducción y belleza son aspectos absolutos en las mujeres, y esto se acentuaba explícitamente en las Lecciones de Gimnasia Elemental de finales del siglo XIX, también en las Guías de Gimnasia Escolar para el uso de los liceos y escuelas de ambos sexos y en textos sobre la influencia de la cultura física en la formación del carácter en la educación de la mujer a comienzos del siglo XX: “En Estados Unidos, los ejercicios calisténicos (calistenia, fuerza i belleza) están adoptados en todas las escuelas i colejos de niñas” (Ponce, 1884, p. 8).

Los primeros Manuales de Gimnasia Educativa chilenos fueron escritos por Joaquín Cabezas uno de los primeros profesores e instructores de la Educación Física en Chile, quien en 1906, se convirtió en el director del Instituto de Educación Física teniendo como objetivo principal reglamentar los planes de estudio de dicho establecimiento (Biblioteca Nacional de Chile, 2021). Desde la sociedad patriarcal de la época, Joaquín Cabezas determinó comportamientos y atributos específicos sobre las mujeres, según los aspectos que la sociedad chilena consideraba apropiados para cada sexo. Una educación para la mujer semejante a la del hombre podía alterar los mandatos de género, quebrantando las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres (Stuven, 2020). Para Cabezas (1915): “El juego es igualmente útil para la niña. La belleza física, el buen carácter i el recto juicio atraen al hombre más que la erudición” (p.1).

La belleza es parte de la “mística de la feminidad”, así lo expresa Friedan (2009): “Las mujeres hacen ejercicio físico para tener un cuerpo hermoso y para conseguir y conservar un hombre” (p. 74). Según Wolf (1992), de hecho, la belleza y juventud femenina es imperativa para las mujeres, pero no para los hombres. La mujer debe esforzarse por alcanzar su máximo potencial de belleza y la Educación Física era capaz de reafirmar este propósito.

En la elección de los ejercicios según el sexo, hai que tomar en cuenta la estructura más tierna del cuerpo femenino i las obligaciones futuras y exigencias especiales de la mujer. El principal objeto de las clases de Jimnasia en las escuelas de niñas, consiste en el desarrollo de la belleza, de la gracia del cuerpo, del porte firme pero dócil, omitiendo los ejercicios inadecuados a la Constitución i además todos aquellos que no se armonizan con sus costumbres i conceptos. (Jenschke, 1896, p. 63)

La belleza se fue imponiendo sobre los cuerpos femeninos. Según Chollet (2020) han existido representaciones históricas que confinan a las mujeres a un rol de criaturas, antes que nada, decorativas, la belleza se impone como una carga dentro de los valores femeninos prohibiéndole el desarrollo de otros talentos.

La mujer bien constituida y bella, dotada de hermosa apostura y plásticas formas, vale más, socialmente considerada, que la de una voluntad e inteligencia bien doctrinadas, dadas las tendencias modernas; ya que la primera, no solo puede brillar por sus hechizos y encantos, que tanto valen en la vida, sino igualmente llenando sus deberes de madre y dando a la patria hijos robustos y sanos que contribuirán, sin duda, al perfeccionamiento de la raza, mientras que la segunda, por mucho que luzca sus dotes intelectivos y volitivos, pocas veces llegará, en países como el nuestro, por ejemplo, a llenar tan importante rol social y moral, salvo que posea las cualidades de la primera al mismo tiempo. (Moraga-Porras, 1911, p. 40)

La lógica determinista de la Educación Física que ha abanderado de forma histórica la idea darwinista de inferioridad física de la mujer (Wittig, 2006) estableció que mujeres y hombres son diferentes biológicamente por ende deben estar separados y este discurso se precisó absolutamente legitimador a tal punto de establecer practicas corporales específicas para niños y niñas en la Guía de Gimnasia Escolar para el uso de los liceos y escuelas de ambos sexos (Jenschke, 1894), como en los documentos de certamen pedagógico Metodología Especial de gimnasia (Jenschke, 1896).

Para Bourdieu (2000), la división entre los sexos simplemente parece estar “en el orden de las cosas”, revalidándose como algo “natural y normal” hasta el punto de ser inevitable:

Los ejercicios que deben omitirse en la gimnasia de las niñas están señalados en esta Guía con dos asteriscos (**); aquellos que pueden ejecutar con ciertas modificaciones, con un asterisco (*) i, finalmente, aquellos que se prestan más para las niñas i son menos usuales en la gimnasia de los niños, con una cruz (+). (Jenschke, 1894, p. 6)

Los ejercicios de subir las escalas i las perchas no son mui adecuados para las niñas i por esta causa se restringen en lo posible o se suprimen según conveniencia. (Jenschke, 1894, p. 48)

El salto largo se ejecuta por las niñas solo hasta el largo del cuerpo i el salto alto hasta la altura de las rodillas. (Jenschke, 1896, p. 47)

A través del discurso histórico existió una subestimación de la mujer, presente y evidente en el currículo. La interpretación de la realidad como ejercicio crítico muestra una contundente sensación de inamovilidad y da cuenta de la permanencia de lo que Scharagrodsky (2009) denominó como el “guion masculino hegemónico” refiriéndose aquel discurso higienista y fisiologista, productor y reproductor de las desigualdades de género cuyos tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimo de desigualdad y, consecuentemente, instalaron asimetría y dominación. De este modo, se configuró un orden corporal masculino (Scharagrodsky, 2008) que se ha repetido desde finales del 1800, priorizando ciertas actividades para las mujeres bajo la lógica de que su femineidad y capacidad reproductiva (Scharagrodski, 2004).

Es preciso, pues, tener bien entendido, una vez por todos, que, por más que se diga lo contrario, la mujer no ha nacido para una labor tan ruda como el hombre, sino cuando más para bastarse por sí sola, dentro de su esfera de acción. (Moraga Porras, 1911, p. 38)

Sin embargo, a través de los documentos revisados también se pudo establecer que había quienes manifestaban una apreciación contraria a estas miradas segregadoras, lo que queda en evidencia cuando en el Plan de Estudio i Reglamento del instituto superior de Educación Física de 1918 se señalaba que “hacer diferencias de sexos se consideraba un absurdo” (Universidad de Chile, 1918, p. 23), lo que dejaba entrever disputas entre los gestores de los planes de la época. Con todo, y pese a estas transgresoras opiniones, las evidencias muestran que la Educación Física se considera una rama pedagógica con un robusto componente oculto en su estructura curricular, donde los aspectos asociados a la valoración del cuerpo, los usos y las formas técnicas según la edad y sexo, constituyen aspectos modeladores de transmisión que refuerzan los estereotipos corporales masculinos y femeninos (Cuadrado Gordillo, 1998).

El sexismo y la misoginia en la Educación Física chilena: Un siglo después

La perspectiva de género en la formación inicial docente ha estado presente en discusiones propias de la Educación Física desde hace décadas. Al respecto Devís-Devís *et al.* (2005) señalan que las investigaciones sobre Educación Física, en especial en la cultura anglosajona, han hecho énfasis en dejar en evidencia la dimensión oculta o encubierta del currículo en relación con la construcción de diversas identidades, entre ellas las de género y de sexualidad, y que es deseable visibilizar lo que se encuentra oculto, particularmente las discriminaciones y los problemas asociados a estas dimensiones humanas en las clases de Educación Física. Lo anterior, con el propósito de lograr un mayor grado de desarrollo en la conciencia colectiva, considerando especialmente que a nivel de los establecimientos educativos, se reproducen las culturas de género y de sexualidad dominantes.

En ese sentido, en el currículo chileno de Educación Física, han habido aproximaciones que reflejan la presencia de estereotipos de género (Moreno Doña y Poblete Gálvez, 2015), lenguajes y discursos en el contexto propio de la clase de Educación Física que reflejan acciones de discriminación, agresión, segregación, y el establecimiento de estereotipos que evidencian una narración donde las mujeres son consideradas más lentas, automarginadas, con menos afán de protagonismo y con una reducida participación respecto de los hombres (Hidalgo Guerrero y Almonacid Fierro, 2014). A esto se agrega una tendencia de mínima participación en el acceso a la formación universitaria en el área, lo que se refleja en cifras muy por debajo de los varones y que, adicionalmente, no hay avances en temas de tratamiento, evaluación y enfoques con perspectiva de género en los planes de estudio (Matus-Castillo *et al.*, 2021). Estos

antecedentes reflejan la inamovilidad en ciertos procesos formativos que son similares a los observados en textos de principios de siglo en la disciplina de la Educación Física, que en la narrativa manifestaban una exclusión de lo femenino.

En este apartado se presentan los resultados cualitativos más significativos obtenidos de la investigación de Chihuailaf-Vera (2023) sobre el reconocimiento del sexismo en la Educación Física desde las experiencias y vivencias personales del estudiantado universitario cursando la carrera de Pedagogía en Educación Física, pertenecientes a universidades públicas y privadas del área central de Chile.

Para ello se exhiben los relatos de quince entrevistas semiestructuras, estableciendo una discusión a partir de investigaciones y aportes bibliográficos contenidos en la misma investigación. Por medio de las categorías extraídas del estudio se aprecian hechos que mantienen un estado de subordinación femenina, así como anclajes patriarcales, temáticas que impactan en lo cotidiano a partir del ejercicio de docentes que, en las aulas, reproducen condiciones que no siempre favorecen el desarrollo humano, principalmente de las mujeres.

Educación Física orientada a la enseñanza del deporte tradicional hegemónico

El estudiantado universitario reconoce que, a lo largo del tiempo, la Educación Física escolar se ha orientado a la enseñanza de los deportes tradicionales como fútbol, básquetbol, balonmano, etcétera, posibilitando el régimen de la diferencia sexual (Preciado, 2020). Así lo formula en su entrevista *Juan*:

En enseñanza media el profesor se enfocaba en el desarrollo de los deportes y lo único que hacían todos juntos era correr o dar vuelta a la cancha, porque fútbol era separado, *handball* era separado; siempre se hacía una diferencia.

Como expresan Moreno *et al.* (2014) el currículo de Educación Física en Chile da más énfasis a las actividades deportivas, incluso en la enseñanza básica, asumiendo prácticas pedagógicas caracterizadas por una relación de competitividad en donde unos obtienen la victoria y otros pierden, en función de las habilidades técnicas y tácticas que los niños —y principalmente los niños hombres— hayan podido desarrollar en sus vidas anteriores o paralelas a la experiencia escolar. En este sentido, la juventud entrevistada manifiesta que las primeras expresiones de sexismo en la clase de Educación Física se inician con las diferencias entre prácticas deportivas para “niñas” y otras para “niños”, es decir, los deportes son polarizados a partir del género. De este modo lo indica *Pedro*:

Que separen a los hombres de las mujeres, que... por ejemplo, no sé, nosotros practicábamos la unidad de fútbol mientras que las mujeres practicaban la unidad de voleibol, entonces, no, no... nosotros no entendíamos por qué si podríamos

haber hecho los mismo deportes juntos o separados, pero no entendíamos por qué ellas tenían que realizar otro tipo de deportes.

Para Moreno-Doña (2018) la práctica deportiva actúa como eje vertebrador de la Educación Física que se le ofrece al estudiantado. Para este autor el “bagaje deportivo” constituye parte de la intencionalidad docente, básicamente, conseguir un buen nivel deportivo generando además instancias competitivas entre el estudiantado y, por lo general, separando a partir del deporte a niños de niñas. El deporte se ubica dentro de los discursos orientados al rendimiento y que sigue predominando en el currículo escolar dentro de una Educación Física “deportivizada” promoviendo la adquisición de técnicas y habilidades propias de los deportes en donde las actividades se estructuran en torno a la competición tendiendo a potenciar atributos masculinos como la fuerza o agresividad, legitimando ideológicamente la dominación masculina y el patriarcado (Camacho-Miñano y Prat, 2018).

La incorporación de deportes tradicionales a la clase de Educación Física se concibe como un referente a seguir. El sexismo se expresa en la incorporación del deporte cuando el profesorado le entrega una mirada tradicional de división sexual, cuando se cree que existen deportes más adecuados para las niñas y otros para los niños o cuando un mismo deporte por equipo se divide en el equipo de niñas y el equipo de niños (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). Manteniendo de esta manera a las personas distanciadas en razón al binomio sexo/género, estableciendo lo que llama Preciado (2020) el régimen de la diferencia sexual como una epistemología de un sistema histórico.

En esta misma lógica, para Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019) la Educación Física se ve influenciada por el mundo del deporte donde el rendimiento pasa a ser un valor supremo y en el cual dominan principalmente los hombres, tanto el profesorado como el alumnado. Para estas autoras y autores, la educación física está influida por discursos del rendimiento, el salutismo y la masculinidad hegemónica.

A partir del estudio cualitativo de Lagestad *et al.* (2021) se sostiene que en la Educación Física existe una producción de un género masculino tradicional, en donde predomina la fuerza, y la ambición por competir es sostenida y enriquecida por medio de la producción del deporte, con los requerimientos de fuerza y otras habilidades atléticas que conducen a sentimientos de masculinidad hegemónica.

En relación con esta misma idea, para los y las entrevistadas las representaciones de masculinidad hegemónica a través de las expresiones deportivas tradicionales, se expresan con más brutalidad de los hombres a través del juego. Esto converge en episodios de violencia, principalmente por medio de relaciones homosociales en el juego. Por otro lado, según los entrevistados estas actitudes son respaldadas por los profesores *senior*, quienes naturalizan las expresiones de violencia de los hombres en los deportes, provocando el distanciamiento de las mujeres a la práctica. En ese sentido *Camila* señala:

En la cancha de rapi de la universidad, tienen su liga de fútbol y lo mismo que en el colegio, si quiere jugar una mujer que juegue, pero en general no lo hacen porque

los hombres son muy brutos. O sea, yo pienso que es por eso porque hay varias mujeres a quienes les gusta el fútbol y hasta ahora solo he visto jugar a una en estos cuatro años. Igual hay muchos hombres que han tenido lesiones no menores jugando, entonces, una desde afuera lo ve como “no me quiero lesionar”. Además, en la cancha igual se pican [se enojan], entonces no vaya a ser que se agarren a manotazos [golpes].

Representaciones de cuerpos femeninos subordinados en la Educación Física

Para las personas entrevistadas, principalmente aquellas que se identifican con el género femenino, el sexismo se expresa en las clases de Educación Física al existir una construcción identitaria del cuerpo femenino de incapacidad física y debilidad con respecto a los hombres. Una creencia que mantiene a las niñas y a las jóvenes en una posición de inferioridad. Esta realidad se expresa a través del relato de *Karina*:

En un ramo [asignatura] de la universidad que se llama Acondicionamiento Físico, incluso hacen ejercicios diferentes y nos piden menos a las mujeres. Por ejemplo, a los hombres les piden dominadas y a nosotras no. A nosotras nos piden flexiones de brazos y el profe tenía asumido que ninguna podía hacer una, lo que a veces era cierto, pero no tiene que asumir que ninguna puede, yo lo quería intentar.

En Educación Física se establece una ideología de feminidad hegemónica (Muñoz *et al.*, 2013; Donoso *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2021) que relega a las mujeres a un papel pasivo y de inferioridad con respecto a los hombres. Las futuras docentes son mujeres físicamente activas, pues la actividad física y deportiva forma parte de las exigencias curriculares de la carrera, sin embargo, estos modelos se legitiman en el área, cuando ellas evocan su experiencia universitaria.

La práctica de actividad física y deportiva realizada por las mujeres encierra paradojas, puesto que determinadas prácticas y contextos de actividad física y deporte perpetúan el orden de género establecido, reforzando nociones hegemónicas de feminidad (Camacho-Miñano, 2013). En los contextos educativos estas creencias se perpetúan por medio del profesorado dentro de los discursos de género en los que se considera que las mujeres están menos capacitadas que los hombres para rendir en la asignatura, lo que perpetúa e institucionaliza la organización jerárquica de género (Camacho-Miñano y Prat, 2018; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2020; Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

Por otro lado, para las futuras docentes, las pruebas de condición física ideadas para evaluar la condición de deportistas de elite utilizadas en los contextos educativos son sexistas pues las expectativas de logro máximo se orientan al a los hombres.

Siempre la mujer tenía menos distancias, por ejemplo, en el test de naveta. Mis compañeros me decían claro, lo hiciste, pero “no en el tiempo que lo hacíamos

nosotros”, entonces después mis profesores fueron viendo esas cosas y las clases siguieron de la misma forma, pero yo hacía la misma prueba en la mañana y tarde. Después me aburrí de demostrar que podía dar más o tratar de demostrar que yo podría dar más porque no lo consideraban. (*María*)

Desde la percepción de las futuras docentes, pese a los esfuerzos y mejoras que puedan desarrollar las mujeres en el plano físico, sus capacidades físicas son consideradas inferiores a las de los hombres. Según Pastor-Vicedo *et al.* (2019) en la evaluación, el docente del área de Educación Física diferencia el rendimiento de ambos géneros y los hombres sienten que a las mujeres se les exige menos para alcanzar la nota mínima, provocando que ellas se acomoden y disminuyan su rendimiento. El prejuicio de incapacidad motriz atribuido a todas las corporalidades femeninas incluso desde la etapa escolar genera discriminación de género, que obstaculiza el desarrollo de las mujeres quedando estancadas en niveles inferiores (Sánchez-Álvarez *et al.*, 2020).

Las personas entrevistadas asumen que la creencia dominante entrega mayor importancia al ejercicio de habilidades motrices que realizan los hombres, como una carrera de velocidad, un lanzamiento, un chute de balón, etcétera. Porque los ejercicios realizados por los hombres “son los reales”. Lo que realicen las mujeres en cuanto a habilidades motrices, es de una “calidad inferior”, “no es lo real”, así lo determina *Camilo*:

Se está asumiendo que, por ser hombre, necesita ser más importante en cualquier actividad que se haga, independiente que generalmente los hombres troten menos que las mujeres. Por otro lado, también les estás diciendo implícitamente a las mujeres que su trote [carrera] vale menos, como “sí, puedes trotar, pero vale menos porque el real es el del hombre”, pero eso es lo que les está quedando a las niñas.

La utilización de lenguaje androcéntrico sexista en la clase de Educación Física

Según las personas entrevistadas, el lenguaje utilizado, principalmente por el profesorado, es sexista. Se marginan los cuerpos y habilidades de las jóvenes y se les infantiliza, como lo describen *Javiera* y *Carolina*:

Cuando el profesor de vóley dijo “las niñas vengan”, eso igual es un diminutivo. (*Javiera*)

En el ramo de Acondicionamiento Físico a las niñas que nos subíamos a la barra, el profesor nos decía: ¡no se les caiga la conciencia! haciendo referencia a nuestros glúteos. Pero a ellos no les decían nada. Bueno en ese momento no me daba cuenta, pero después reflexionando lo que el profesor nos decía, era bien desubicado. (*Carolina*)

El profesorado ejerce violencia explícita a través del lenguaje verbal, considerando a las jóvenes menos capacitadas para rendir en la asignatura. El despliegue de masculinidad hegemónica lleva asociado el desprecio y la humillación del estudiantado que

no encaja con las actividades competitivas y de rendimiento (Camacho-Miñano y Prat, 2018). El profesorado utiliza expresiones sexistas y discriminatorias que aún están presentes en la cultura deportiva tradicional (Lleixà, *et al.*, 2020; Chihuailaf-Vera *et al.*, 2022).

Asimismo, la juventud es capaz de identificar un lenguaje que ubica lo masculino en el centro, un lenguaje androcéntrico que, principalmente, es utilizado por sus profesores y profesoras de la universidad:

A mí no me gusta el lenguaje que utilizan porque ocupan el genérico masculino pensando que engloba a todos, todas y todes. Siento que a través del lenguaje se crean realidades y en esa solo existen los hombres. No importa si hay cincuenta mujeres y un hombre, tiene que incluirse a todes. Sí, y en la universidad también es muy complicado encontrar un profesor que nos hable a todos y a todas. (*Pablo*)

El vocabulario que se utiliza, el vocabulario crea realidades. El hecho que se diga todos cuando hay todes y todas, de ahí parte. (*Carlos*)

En la educación chilena a través del lenguaje se identifican sesgos androcéntricos que expresan el arraigo de estereotipos sexistas, utilizando recursos lingüísticos para evaluar las habilidades de la juventud (Rodríguez y Peláez, 2018; Vidal *et al.*, 2020). En las clases de Educación Física, por medio del lenguaje el profesorado de forma recurrente trata de englobar a todo el estudiantado usando la forma masculina, el genérico masculino (Sánchez-Hernández *et al.*, 2022).

En paralelo, el Ministerio de Educación de Chile reconoce la importancia del lenguaje en la construcción de realidades elaborando guías de lenguaje inclusivo y no sexista, mostrando cómo el lenguaje utilizado a lo largo de la historia ha omitido a la mitad de la población perpetuando la invisibilización de las mujeres, de las diversidades sexuales y de otros actores sociales (Mineduc, 2017). En esta misma línea, a partir del estudio desarrollado en España por Núñez-Cortes *et al.* (2021) se detectó que en el profesorado que tiene una actitud favorable al uso del lenguaje no sexista, los índices de uso del masculino genérico superaban nítidamente a los procedimientos inclusivos. Mostrando de esta forma que, en el contexto de formación inicial del profesorado, las diferentes políticas de difusión y fomento del lenguaje no sexista permiten la sensibilización y los cambios de actitudes.

Por otro lado, el futuro profesorado reconoce la existencia de identidades no binarias que parecen no existir en el lenguaje. El mismo profesorado universitario considera inapropiado la utilización del lenguaje inclusivo, invalidando su utilización en el estudiantado, así lo determina *Pablo* a través de su experiencia:

Me gustaría implementar lo que es el lenguaje inclusivo. Yo lo tengo muy arraigado y lo ocupo mucho. Una vez lo utilicé en una planificación donde me dijeron que eso no podía ser y que tenía que cambiarlo porque no correspondía. Y yo lo acepté, pero me cuestioné cómo podía abarcar todo el universo de estudiantes y

las diferencias que existen [...] Pero que se tomen esas medidas, que se visibilicen ciertas figuras en las clases, mujeres, personas transgéneros, que pueden ser mejor que hombres cisgénero en ciertos deportes y que se apartan porque no caen en el estereotipo.

El fenómeno del lenguaje inclusivo ha intentado dar cabida a identidades genéricas invisibilizadas a través del uso del morfema “e” (niñes, chiques, elles) como nueva marca de género que objeta el paradigma patriarcal y el binarismo, sin embargo, este fenómeno en las instituciones educativas ha generado rechazo, burlas y antipatía a nivel social (Tosi, 2019).

En síntesis, desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado, el estudiante se enfrenta a una compleja situación en donde por un lado debe convivir entre el respeto hacia la gramática normativa de la Real Academia Española de la Lengua, que debe conocer y enseñar en el aula, pero, por otro lado, debe fomentar el uso no sexista del lenguaje, en la convicción de que la escuela es un espacio de lucha contra las actitudes discriminatorias (Núñez-Cortes *et al.*, 2021).

Conclusiones

Comenzar rememorando y recapitulando los cimientos del pasado parece ser una práctica esencial para comprender las acciones del presente. Así lo expresa el historiador y antropólogo chileno, José Bengoa (1996) “La memoria de una sociedad se va construyendo de múltiples historias, relatos y momentos que van acumulándose en el inconsciente” (p.77). A través del libro *El género masculino en Chile*, Bengoa (1996) reconoce el estado chileno desde sus inicios con expresión masculina desde el poder, la autoridad y el autoritarismo. Construyendo modelos tradicionales de lo que ha sido el ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad. Así desde el tránsito de gobiernos autoritarios y democráticos en la historia chilena, se ilustra la construcción cultural en el engranaje formal de la educación, entonces pareciera ser que, desde lo expuesto, existe una herencia cultural desde la Educación Física que sitúa a las mujeres en posiciones menos ventajosas, menos activas y menos protagonistas que los hombres.

No obstante, los diferentes movimientos feministas han provocado cambios significativos en nuestra comprensión de sociedad, quebrantado el rol pasivo, subordinado y deficitario de mujeres y minorías sexuales. Peticiones que se han encausado en diferentes esferas de la sociedad, representando la educación un punto de inflexión hacia estas demandas. Es así como desde la segmentación curricular, el área de Educación Física y Salud entra en cuestionamiento y desde la evidencia prevalecen elementos de siglos pasados que se sitúan ocultos en el tejido curricular, creando y reproduciendo diversas identidades, entre ellas las de género y de sexualidad. Encarnando un nudo crítico y preocupante, la subestimación de las capacidades físicas de las mujeres, siendo una creencia que mantiene a niñas y a jóvenes en una posición de inferioridad con respecto a los hombres,

representando ser la única área curricular de la educación que perpetua esta creencia discriminatoria.

Finalmente, este anclaje epistemológico en vinculación hacia las nociones de “cuerpo educado” como lo expresa Lagos-Hernández (2024) responde a la cristalización de una interpretación única de Educación Física negando la existencia de otras opciones epistemológicas, cegando y sesgando el campo a la investigación en deportes y ciencias del ejercicio en muchas ocasiones desde identidades, corporalidades y voces masculinas como verdades absolutas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango-Ríos, J., Cardona-Tejada, J., Usmá-Gutiérrez, M., y Díaz-Alzate, M. (2023). Discursos patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*, 28(5), pp. 1567-1592. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5653>
- Aravena, V., Larsen, C., Orsini, F., y Morrison, R. (2017). Influencia de la heteronorma en las elecciones ocupacionales y construcción de identidad de género de niñas y niños. Análisis del contexto educativo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 4(2), pp. 51-74.
- Barrientos, P., Montenegro, C., y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1), pp. 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Beltrán-Carrillo, V., y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), pp. 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bengoa, J. (1996). El Estado desnudo. Acerca de la formación de lo masculino en Chile. En S. Montecino, & M. E. Acuña, *Diálogos sobre el género masculino en Chile* (págs. 63-81). Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2021). *Educación la fuerza y la voluntad: la Educación Física en Chile (1889-1930)*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cabezas, J. (1915). *Manual de Gimnasia Educativa*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62431.html>
- Camacho-Miñano, M. J., y Prat, M. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: Un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(20), pp. 815-826. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Camacho-Miñano, M. J. (2013). Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, 21, pp. 15-35.
- Casajús, J., y Berdula, L. (2021). La enseñanza sexista de los deportes rugby y fútbol. *Educación Física y Ciencia*, 23(2), pp. 1-10. <https://doi.org/10.24215/23142561e170>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha, R., Prat, A., y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, (45), pp. 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Chihuailaf-Vera, M. L. (2023). *Corre, Trepá, Lanza y Chuta como una Chica. Análisis de creencias y actitudes sexistas en la actividad físico-deportiva* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/203802>.
- Chollet, N. (2020). *Belleza Fatal. Nuevos modos de captura y producción de “lo femenino”*. Colección Aca y ahora.

- Cuadrado Gordillo, I. (1998). La mujer en la Educación Física y el deporte. *Puertas a la lectura*, 4, pp. 57-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071158>
- Danhke, G. (1989). Investigación y comunicación, en C. Fernández Collado, *La comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385-454). McGraw-Hill.
- Dirección jeneral de educación primaria (1920). *Lei N. 3654*. Santiago de Chile: Dirección jeneral de Educación primaria. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8876.html>
- Donoso, B., Reina, A., y Álvarez-Sotomayor, A. (2020). La sexualidad entredicha: Nuevas negociaciones del significado de ser mujer en el alto rendimiento. *Movimiento Revista de Educação Física da UFRGS*, pp. 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96527>
- Fontecha, M. (2016). *El deporte se instala en las cavernas de la igualdad*. Benilde.
- Friedan, B. (2009). *La Mística de la Feminidad*. Cátedra.
- García-Romero, F. (2016). Educación física femenina en la Grecia arcaica y clásica: Una comparación entre Esparta, Atenas y las ciudades ideales. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, pp. 83-97. 10.5281/zenodo.57034
- González, M. (2005). Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación, en L. Fernández, *Género, valores y sociedad, una propuesta desde Iberoamérica* (pp. 73-94). Octaendro OEI.
- Guerrero Azócar, R. (2017). *La persona y su movimiento corporal: El derecho humano postergado*. Universidad de la Frontera.
- Hidalgo Guerrero, T., y Almonacid Fierro, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de Educación Física. *Revista Motricidad Humana*, 2(15), pp. 86-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6348118.pdf>
- Jenschke, F. (1894). *Guía de Gimnasia Escolar para el uso de los liceos y escuelas de ambos sexos. (Vol. 2)*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62407.html>
- Jenschke, F. (1896). *Certamen pedagógico. Metodología Especial de gimnasia*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62408.html>
- Lagestad, P., Ropo, E., y Bratbakk, T. (2021). Boys' Experience of Physical Education When Their Gender Is in a Strong Minority. *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.573528>
- Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile (Notions of 'educated body' in Physical Education Teaching. The case of Universidad Autónoma de Chile). *Retos*, 51, 1333-1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Lleixà, T., Soler, S., y Serra. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, (37), pp. 634-642.
- Martínez, G. (1916). *Metodología especial de la Educación Física*. Imprenta Universitaria. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62410.html>
- Martínez, J., Lasarte, G., Aristizabal, P., y Vizcarra, M. T. (2021). Experiencias de mujeres deportistas de alto nivel ante a la realidad androcéntrica del deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (23), pp. 383-404. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.383-404>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Amestica, M., y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, (40), pp. 326-335. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83082/62633>
- Mineduc. (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo*. Ministerio de Educación de Chile.
- Moraga-Porras, A. (1911). *Influencia de la cultura física en la formación del carácter. Educación de la Mujer*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62402.html>

- Moreno, A., Gamboa, R., y Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: Análisis crítico de la documentación Ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis*, 36(2), pp. 411-427.
- Moreno Doña, A., y Poblete Gálvez, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), pp. 291-296. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428050.pdf>
- Moreno-Doña, A. (2018). La educación física chilena en educación básica; Una caracterización crítica. *ALESDE*, 9(2), pp. 65-78.
- Mujica Johnson, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *Revista de Investigación educativa*, (29), pp. 88-107.
- Muñoz, B., Rivero, B., y Fondón, A. (2013). Feminidad hegemónica y limitación a la práctica deportiva. *Feminismo/s*, (21), pp. 37-50.
- Núñez-Cortés, J., Núñez-Román, F., y Gómez-Camacho, A. (2021). Actitud y uso de lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(1), pp. 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Nuño-Gómez, L. (2020). La construcción de las mujeres como cuerpos subalternos: comunicación y narrativas de una historia interminable. *Historia y comunicación social*, 25(1), pp. 181-190. <https://doi.org/10.5209/hics.69237>
- Oliva, M., y Carrasco Beltrán, H. (2020). Sentido y alcances prácticos de la Educación Física Escolar como un Derecho Humano. Análisis en las Bases Curriculares chilenas de Educación Básica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 42(e2050), pp. 1-9.
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), pp. 23-32.
- Pérez-Enseñat, A., y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, (38), pp. 818-823.
- Ponce, M. A. (1884). *Lecciones de gimnasia elemental*. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0059819.pdf>
- Preciado, P. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla*. Anagrama
- Rodríguez, M., y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Revista Saberes Educativos*, 1, pp. 31-46. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602>
- Rojas Fabris, M., y Astudillo, P. (21 de Septiembre de 2020). Estado Docente e igualdad de género en Chile: una reflexión a cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Ciper Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2020/09/21/estado-docente-e-igualdad-de-genero-en-chile-una-reflexion-a-cien-anos-de-la-ley-de-educacion-primaria-obligatoria/>
- Sánchez-Álvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., y García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: Espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, pp. 143-150.
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., y Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (24), pp. 46-71. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos. La Educación Física mixta en la clave del género. *Cadernos de Pesquisa*, 59-76.
- Scharagrodsky, P. (2008). El scoutismo en la Educación Física Nonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(3), pp. 155-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338533011>
- Scharagrodsky, P. (2009). La educación del cuerpo de las niñas en el marco del Sistema Argentino de Educación Física en las primeras décadas del siglo XX. *I Jornadas del Centro Interdisciplinario de* (pp. 1-8). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3644/ev.3644.pdf
- Stuven, A. M. (2020). Disputas de poder entre el Estado y la Iglesia Católica en el siglo XIX chileno: La educación de la mujer. *Atenea*, (522), pp. 135-151. <http://orcid.org/0000-0002-8140-0625>

- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje inclusivo y la educación lingüística: Aproximaciones al caso argentino. *Álabe*, (20), pp. 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Tubert, S. (2011). Desórdenes del cuerpo. El retorno de lo excluido, en A. Fernández y M. López, *Contar con el cuerpo: Construcciones de la identidad femenina* (pp. 15-40). Fundamentos.
- Universidad de Chile. (1918). *Plan de Estudio i Reglamento del instituto superior de Educación Física*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-62415.html>
- Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J., y Gutiérrez, G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), pp. 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200021>
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Wolf, N. (1992). El mito de la belleza, en N. Wolf y C. Reynoso, *El mito de la belleza* (pp. 209-219). Stor.

CAPÍTULO 6

EL CUERPO VIEJO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA²¹

Débora Paola Di Domizio

Introducción

El escenario mundial actual es uno de transición demográfica, en el cual el envejecimiento poblacional se manifiesta de manera sostenida y sin precedentes. Ningún espacio geográfico escapa a esta realidad. En América Latina y el Caribe se observa la disminución acelerada de la población joven y el aumento de las personas adultas mayores en circunstancias muy heterogéneas.

En ese contexto, existe un sinnúmero de tratados internacionales y regionales que indican que las problemáticas derivadas del envejecimiento demográfico no pueden entenderse desde una visión anclada en los déficits de un organismo que envejece, incurriendo así en prácticas “viejistas”. Sin embargo, producto de la desinformación y del temor a la vejez, aún prevalece en el trato hacia las personas de edad una idea estereotipada y prejuiciosa respecto a ellas, con lo cual se daña su rol social, su bienestar y sus capacidades. Es en este punto en que los tratados proponen estrategias para educar a las sociedades en temas de la vejez y del envejecimiento, con el objeto de promover un cambio cultural sobre la mirada que se tiene de las personas mayores.

21 La primera versión de este trabajo se corresponde con un capítulo incluido en mi tesis doctoral: *Concepciones gerontológicas en la formación docente en Educación Física. Un estudio acerca de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores en doce países de América Latina y del Caribe* (2021), publicada en texto completo en diciembre de 2021 en el repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://bit.ly/3VBJGHD>. Otro trabajo que lo antecede fue presentado en las Terceras Jornadas Democracias y Desigualdades, en la Universidad Nacional de José C. Paz, provincia de Buenos Aires, Argentina (septiembre de 2022).

Los Estados deben generar y colocar en la agenda distintas acciones que, provenientes del campo educativo, den respuesta de manera prioritaria a este nuevo enclave geróntico, a través de políticas públicas de formación y capacitación.

La formación en la temática gerontológica dentro del ámbito de la educación superior universitaria y no universitaria se presenta como un área de vacancia en general, y particularmente, en el caso de la Educación Física. Según nuestras indagaciones, podría pensarse que el saber de la disciplina sobre este tópico es escaso y que su demanda se torna esporádica, circunscrita a contextos específicos y a momentos determinados que se vincularían con la profesionalización de la Educación Física, teniendo en cuenta la diversificación de su campo en varios subcampos en los cuales se ejerce.

Los dispositivos de formación en la temática gerontológica abarcan distintos grados de legitimidad en los planes de estudio de los profesorados y licenciaturas en Educación Física de los países de América Latina y el Caribe. A partir de un rastreo documental, que acopió programas de materias donde se enseñan, expondremos una de las tres concepciones paradigmáticas acerca de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores que hemos reconocido en esos documentos. Por cuestiones de extensión de este trabajo, solamente haremos referencia a la concepción antropológica y no repararemos en las concepciones biomédica y psicológica, como otras formas identificadas en la caracterización de los objetos que estudia la gerontología.

Vejez y cultura occidental

La visión de la vejez y del envejecimiento fue variando en cada momento histórico del mundo occidental. La caracterización cultural de las personas mayores alternó entre actitudes favorables y desfavorables, pero no de manera lineal, sino que hubo momentos de ruptura que le imprimieron una singularidad, en función de las ideologías e intereses políticos dominantes en esos contextos. Estas fueron cristalizando los modos de comprender la vejez, en ocasiones antagónicos, superpuestos y solapados, que coexisten en la actualidad.²²

Algunas veces se define esta etapa con términos que se cargan con una valoración negativa, como enfermedad, deterioro, declive, incapacidad, involución, discapacidad, dependencia, invalidez, improductividad, pasividad, ineficacia, entre otras. Esta perspectiva tiene su correlato teórico en desarrollos de investigación provenientes de la biología y las ciencias médicas. En otras ocasiones, se la aborda desde una óptica positiva, exitosa o competente, construyendo el colectivo de personas mayores con una nueva identidad. Así, estos sujetos son resignificados a partir de sus roles activos

22 Sugerimos la lectura del artículo del diario Página 12, “La generación del ‘baby boom’ se rebela a ser etiquetada como ‘vieja’” del 12 de octubre de 2020. Disponible en <https://bit.ly/4cawlNs>.

en la sociedad, destacando sus capacidades y autonomía, su potencial cognitivo y de integración social.

Para analizar y describir la concepción antropológica, realizamos un rastreo de tipo documental e identificamos programas de asignaturas en los siguientes países: Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá, República Dominicana, Uruguay y Perú. Sin embargo, solamente reconocimos esta concepción en los programas de Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, México y República Dominicana. Tomamos como insumo los componentes que se presentaron comúnmente en todos ellos: el nombre del programa, la fundamentación, los contenidos temáticos, la bibliografía obligatoria y la bibliografía complementaria. No obstante, hicimos uso de aquellos componentes no comunes (por ejemplo, objetivos, expectativas, propósitos, competencias, perfil del egresado, evaluación) y los transcribimos como “comentarios u observaciones”, dado que pudimos identificar evidencia gerontológica para nuestra indagación.

Avanzar con el estudio de los programas implicó apoyarnos en la perspectiva argumental del campo de la gerontología social crítica con la cual coincidimos, ya que se enmarca en una conceptualización del envejecimiento que interroga un saber tradicional, como lo es el biomédico, y que lo ha marcado durante años, dando lugar al prejuicio que equipara vejez con enfermedad. Lejos nos encontramos de esta postura.

Concepción antropológica de la vejez

La cultura griega es una referencia a la cual se puede acudir para comprender la concepción de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores en la actualidad. Según el psicólogo argentino Ricardo Iacub (1998) se pueden encontrar en las visiones —antropológicas— de Platón y Aristóteles dos líneas que determinaron el curso de las conformaciones culturales en relación con la idea de vejez que se ha perpetuado a través del tiempo (p. 262). Iacub explica que la concepción acerca de la vejez en ambos filósofos era radicalmente opuesta. En Platón,

se propone que el sujeto abandone sus pasiones para alcanzar la virtud, ya que consideraba que existía una escisión entre el cuerpo y el alma frente a lo cual, para alcanzar aquel fin, resultaba necesario huir del primero para alojarse en el segundo. Aristóteles, que no establecía una división entre cuerpo y alma, supone a uno tan contaminado como el otro por los efectos del envejecimiento corporal. (1998, p. 263)

Entonces, como puede inferirse, con Aristóteles se asiste a una concepción negativa, mientras que con Platón a una concepción positiva del envejecimiento y las personas mayores. Sin embargo —y tal como quedó reflejado en una serie de relatos sobre los dioses, así como en diferentes tragedias—, en esa etapa de la historia primó la caracterización negativa y funesta (Inadi, 2017). Esa concepción se prolongó a lo largo del

tiempo en distintos autores y con diferentes matices que nos permiten explicar los estigmas vigentes que recaen sobre la vejez en la sociedad moderna (Jiménez Alfaro, 2015).

A su vez, el modelo estético ideal de los griegos fue regulando la medida de lo que era aceptable y bello, y es en ese punto que el cuerpo de los viejos se alejaba radicalmente de las medidas requeridas (Iacub, 1998, p. 263). El mismo Iacub afirma:

El envejecimiento es la aparición en lo social de un tipo de cuerpo que rompe la armonía de un ideal estético deseable, o una especie de somatización que se descubre con el paso del tiempo y que, al igual que los discapacitados, con quienes se los asimila, recibe el estigma de ser distintos y, por lo tanto, no deseados y/o rechazados. (p. 264)

Las concepciones centradas en la desvalorización o no aceptación de los cuerpos “antiestéticos” de la vejez aún persisten arraigadas en los discursos de la modernidad, apoyadas en el orden de lo no saludable o en aquello que no acuerda con un prototipo de normalidad. Desde esta óptica, las personas mayores también quedan marginadas en nuestra época.

Ahora bien, situándonos en los programas de materias que hemos estudiado, queremos aclarar que sería un tanto facilista pensar que las concepciones antropológicas de los filósofos griegos han sido plasmadas de forma explícita y categórica en ellos. Señalamos que la denominación antropológica acuñada por Iacub tiene que ser entendida en un marco en el que los programas reúnen diversas posiciones, incluyendo varias posturas en su trama. En relación con lo que venimos argumentando, no podemos dar cuenta de una traslación mecánica de las posturas de los filósofos griegos a los documentos que forman parte de nuestro análisis. Si lo entendiésemos de esta manera, nos posicionaríamos en una visión ahistórica, acrítica o ingenua, que naturaliza las concepciones acerca de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores. Con todo, sí podemos advertir tendencias que concuerdan con esa concepción antropológica.

Mostramos un ejemplo a partir de contenidos propuestos en el programa del Estado Plurinacional de Bolivia:

Disminución de la grasa corporal, aumento de la masa muscular, de la fuerza muscular, de la flexibilidad y de la densidad ósea. Repercusiones adicionales: mejora del autoconcepto, de la autoestima, de la imagen corporal (2019).

De esta propuesta podríamos inferir que el modelo o el prototipo corpóreo de persona mayor tiene que procurar estar bajo en grasas, pero fortalecido; por consiguiente, la imagen que devuelven el espejo y la sociedad tenderá a mejorar la confianza en sí mismo y el registro de su identidad corporal. Recordamos que la concepción antropológica excluye a las personas mayores, en tanto que revaloriza un patrón estético que estas no cumplen.

Nos interesa traer una reflexión de la gerontóloga argentina Paula Pochintesta (2012):

La construcción social del envejecimiento no es ajena a las transformaciones que el cuerpo ha experimentado en el mundo occidental y, a su vez, se encuentra coaccionada por el elevado protagonismo que cobran otros tramos vitales, en definitiva, la vejez en el mundo actual se convierte en un asunto exclusivo de las personas mayores.(p. 166)

En ese marco, algunos autores, como Oddone (2011), Mariluz (2007) y Lalive d' Epinay *et al.* (2011), destacan que ciertas concepciones se confrontan con las correspondientes a cada periodo histórico y contexto social, aunque los modos de envejecimiento y de vejez son tan múltiples y diversos que no encajan en ningún orden que los pueda clasificar, dada su complejidad y el carácter de diferencial.

Es importante aclarar que el imperativo de mantenerse joven genera mayor presión en las mujeres que en los hombres, dados los preconceptos respecto de ellas, que se originan en una cultura patriarcal.²³Según Cubillos Vergara (2007):

En el juego de apariencias y artilugios, las tendencias y mandatos de la moda han operado en conexión con los modelos estéticos de la época en que se manifiestan para moldear y crear el cuerpo ideal y utópico. Al hablar de la era moderna, los límites impuestos por la religión, la moral, la cultura y la misma naturaleza se eliminaron paulatinamente gracias al creciente desarrollo de los medios de comunicación y la industria cosmética, dándose inicio a un ciclo histórico donde la belleza física, especialmente femenina, ha sido dignificada, exaltada y glorificada. (p. 1)

En ese orden de ideas Corbin, Courtine y Vigarello, en *Historia del Cuerpo*, expresa:

La lucha contra el envejecimiento, haciendo retroceder los límites de la “tercera edad”, deja campo libre a las operaciones destinadas a hacer desaparecer, atenuar o retrasar las arrugas, manchas y otros signos de decrepitud. (2006, p. 138).

Durante el siglo XX el cuerpo de la mujer adquiere un estatus de exhibición que, para su logro, es acompañado de un tirano régimen en el orden cosmético, dietético y plástico. Es así como:

La cirugía plástica/estética promueve la exhibición progresiva de los cuerpos, empezando por el cuerpo femenino, que relativiza el papel que corresponde a la cosmética y parece justificar el recurso a tipos de intervención más profundos, desde el momento en que se trata de exhibir una parte creciente, o incluso la totalidad, de su anatomía. (Corbin, Courtine y Vigarello, 2006, p. 144)

Con estas intervenciones se satisfacen los cánones de belleza que se particularizan en los caracteres sexuales (labios, pechos, nalgas) y en aquellos caracteres de visualización

23 Recomendamos a los lectores una interesante nota publicada en el diario Página 12 el 30 de septiembre de 2020: “Mostrar la vejez de mujeres reales”, disponible en <https://bit.ly/4cxZ7r8>.

externa o que reflejan fielmente la lucha contra el envejecimiento (rostro y manos). En esa línea, Cubillos Vergara (2007) explica:

En la apropiación de los imperativos de belleza, el ideal de la eterna juventud jugó un papel muy importante. El deseo de resguardar al cuerpo humano del envejecimiento permitió superar la barrera del “paso de los años”; los límites antes impuestos que supusieron la aceptación de un destino fatal de la belleza, paulatinamente se deshicieron ante los nuevos argumentos expresados en el discurso de la moda. Por esta razón, se hizo énfasis en el cuidado de los diferentes puntos del cuerpo, en especial del rostro, un “poderoso medio de seducción”, donde se reflejaban más fácilmente la edad y las terribles arrugas que tantas canas habían sacado a las mujeres preocupadas por conservar la lozanía y la juventud de su piel. (p. 12)

En un intento por articular esta concepción con el posicionamiento de la Educación Física tardomoderna, nos apoyamos en Crespo (2007), quien la define como respuesta a las demandas actuales de la cultura globalizada, masificada por los medios de comunicación, atravesada por la lógica del consumo, y cuyas prácticas están orientadas a la adquisición de una mejor apariencia física. Una imagen corporal es legitimada por atributos de belleza impuestos que permiten la satisfacción del sujeto; imagen internalizada por el afuera y reforzada por la valoración directa de los otros y por mayores oportunidades sociales de éxito.

Esta Educación Física tardomoderna podría colocarnos frente a un escenario como el de la antigua Grecia, en el que la vejez y el envejecimiento rompen con la armonía y se presentan como una escena temida y una verdadera pérdida. Intenta ceñir a los sujetos (en nuestro caso, a las personas mayores) a parámetros de belleza hegemónicos para exhibir un cuerpo apolíneo y estético, que se condice con valores aceptados socialmente, aspirando al sueño del rejuvenecimiento eterno.

La concepción antropológica se pone de relieve en los programas de asignaturas, cuando en sus componentes se evidencian rasgos tendientes a construir imágenes de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores que se orientan a la búsqueda de la eterna juventud. De ese modo, la actividad física o el ejercicio físico (términos recurrentes en todos los programas y usados indistintamente) se constituyen en tecnologías que pueden aplazar, negar y ocultar los rasgos de la vejez.²⁴ Del mismo modo, en términos que evocan un orden bélico, podría decirse que “se lucha” contra el paso del tiempo, contra las arrugas, contra la lentitud, etcétera.

Presentamos los programas de materias de los países en los que esta concepción inscribe su presencia: uno en República Dominicana; dos en México; uno en el Estado Plurinacional de Bolivia; uno en Colombia; uno en Brasil; tres en Argentina.

24 Se sugiere a los lectores interesados en la temática recurrir a Iacub (2006).

En esa línea, encontramos en un programa de República Dominicana expresiones prescritas en el componente “Contenidos”, tales como: “diseño de programas y métodos de entrenamiento orientados a la mejoría de la capacidad aeróbica, la fuerza, la flexibilidad y elasticidad, en el adulto mayor con base científica”; “criterios para individualizar la prescripción de ejercicio físico en personas con problemas de salud” (2018). En programas de México, hallamos los siguientes: “requisitos para conservar un estado óptimo”; “programación y desarrollo de las actividades para el mantenimiento físico y la salud”; “características del envejecimiento por grupo de edad” (2012). En dos programas de Argentina, se especificaban como contenidos: “la educación física y deportiva como herramienta de integración social y el mantenimiento y/o recuperación de la condición física” (2016) y “la optimización preventiva en adultos, la revitalización personal en mayores; mantenimiento de la forma física, respuesta y adaptación al ejercicio. Composición corporal: revisar protocolos de evaluación de variables antropométricas, utilización de bioimpedancia, antropometría, composición corporal” (2018).

Como objetivo general, un programa de México plantea:

Conocer las diferentes perspectivas en el proceso de envejecimiento para que, a través de la aplicación y desarrollo de programas de actividades físicas a personas de la tercera edad, coadyuvar en la prevención y aminoramiento de los efectos del envejecimiento, contribuyendo a la funcionalidad de las personas (2012).

Y el mismo programa como objetivo específico propone “intervenir a través de la aplicación de programas de ejercicios físicos para contrarrestar los efectos del envejecimiento sobre las capacidades físicas y perceptivas” (2012).

En el programa del Estado Plurinacional de Bolivia se incluye una unidad de aprendizaje titulada “Biología del envejecimiento” (2019). Asimismo, en los criterios de verificación de saberes esenciales que se proponen para el alumnado se recomienda “identificar cómo mediante la actividad física se obtienen beneficios que previenen que el proceso de envejecimiento deteriore la condición funcional del adulto mayor, evitando su aislamiento social y mejorando su calidad de vida” (2019).

Como fundamentación de un programa de Colombia se afirma:

La Educación Física es una estrategia al alcance de nuestra sociedad y a través de la cual podemos impactar benéficamente como recuperadores o preservadores de la calidad de vida, rescatando el importante papel de nuestros adultos mayores para con nuestra cultura y dinámica social. (2014)

Por otra parte, en la fundamentación de un programa de Argentina se formula la siguiente pregunta con su correspondiente respuesta:

¿Cómo ayuda la Educación Física? Estos procesos naturales, producto de las dificultades y trastornos que cada individuo posee, pueden ser retardados a través de

una actividad física-práctica deportiva regular, ayudando a considerar los significados y valoraciones del sujeto y a mantener un estado psicológico saludable. (2019)

Como cierre, la fundamentación de un programa de Brasil propone “construir y mejorar la autopercepción como factor de mejora de la calidad de vida” (2018).

Un dato que debe considerarse para caracterizar esta concepción es la bibliografía en la que se sustentan los programas, y que podríamos pensarla dentro de dos grandes perspectivas teóricas: por un lado, aquellas que la enfatizan, considerando materiales cuyos autores provienen de disciplinas biomédicas: obstetricia, ginecología, bioquímica molecular, nutrición, endocrinología, cineantropometría, medicina del deporte, salud pública, epidemiología, genética, biología, farmacia; y, por otro lado, aquellas referencias que pueden servir como soporte para refutarla o que permiten ampliar el análisis y reflexionar sobre la temática gerontológica desde una comprensión más amplia, con una orientación socio-humanística. En estas referencias encontramos la presencia de autores cuyos campos disciplinares provienen de la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, la antropología social, la pedagogía y educación social, el trabajo social.

Finalmente, y teniendo en cuenta las editoriales de los autores revisados por los programas, se trata de compañías internacionales. En su mayoría, son líderes en publicaciones que atañen a la formación en medicina, con presencia en países de habla hispana y algunas en idioma portugués, con distribución en Brasil. También se utilizan publicaciones de la web (artículos, revistas y documentos) que incluyen temas de envejecimiento en investigaciones biomédicas y en cineantropometría o medicina del deporte.

Conclusiones

Creemos que es posible analizar esta concepción, haciendo una analogía con la novela de Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray*, llevada más tarde al cine y al teatro. Esta obra da cuenta de la obsesión de un hombre por mantenerse siempre joven, atractivo y estético, persiguiendo un ideal de juventud eternizada, dado su excesivo narcisismo.

Si tenemos en cuenta lo que fuimos contrastando en los componentes de los programas, recurrimos al gerontólogo argentino Yuni y Urbano (2011), según quien la actividad física y el ejercicio físico “aparecen como los componentes de la alquimia posmoderna que intentan restituir a las personas mayores la aparente energía vital que han perdido con los años” (p. 60). En la misma línea, plantea que los modos activos de abordar esta etapa se sustentan en intervenciones racionales que incorporan productos científicos y tecnológicos (p. 65).

Los caracteres del envejecimiento se verifican en un nivel externo y visible, como las arrugas, las canas, las manchas en la piel; también, en un nivel propioceptivo y/o sensorial, que se percibe a partir del movimiento corporal, cuando acontecen cambios

en las capacidades físicas (disminución de la fuerza, resistencia y velocidad). Estos caracteres se convierten en una especie de herida traumática para las personas mayores, en el sentido de que en nuestro siglo el envejecer se orienta a borrar toda huella que revele en los cuerpos el paso del tiempo. Pareciera ser que ahora en el espejo en el que se reflejan miles de Dorian Gray los caracteres decepcionantes se suman a una idea de edad avanzada que se homologa con achaques y padecimientos, convalidando una concepción del envejecimiento que lo transforma en un pasaje hacia el retiro, el sufrimiento, el dolor y el aislamiento.

Un interesante artículo de Becerril González y Bores Calle (2018) describe, desde el punto de vista cualitativo, cómo en nuestra sociedad las personas mayores vivencian el proceso de envejecer. En ese texto los autores remarcan las diferentes estrategias (cosmetológicas, quirúrgicas, deportivas y/o recreativas) que persiguen para evitarlo, concluyendo que para las personas de edad esta etapa siempre es interpretada como algo negativo. Su ferviente e inevitable relación con cambios orgánicos lo asocia con el deterioro, unido a la enfermedad, la dependencia y la muerte. Esta batalla que se libra contra el envejecimiento intenta posponer la idea de finitud que nos acecha mayormente en este momento de la vida, antes que en cualquier otro, dejando de manifiesto el temor a la muerte (pp.343-344).

En esta línea, podemos reflexionar junto con Elías (1989), interpretando la ancianidad y la muerte como problemas sociológicos, cuando expresa:

Todos los procesos fisiológicos son bien conocidos por la ciencia y en parte se entienden bien. En cambio, se entienden mucho menos —y se toca con mucha menos frecuencia en la bibliografía científica— la experiencia misma de envejecer. (p. 110)

El autor critica cómo los demás grupos de edad “normales” encuentran dificultad para establecer una relación empática con las personas mayores, dada la imposibilidad de los jóvenes de imaginar la experiencia de su propio envejecimiento. El autor ubica a las personas mayores en el grupo de los “anormales” desde la mirada de los otros, es decir, de la desviación de la norma social. Tal como lo afirma, “de una manera consciente o inconsciente la gente se resiste por todos los medios a la idea de su propia vejez y de su propia muerte” (p. 111).

La socialización de conocimientos relativos a lo biológico, anatómico y fisiológico del proceso de envejecer y de la muerte han aumentado en los últimos dos siglos y, con ello, ha aumentado la esperanza de vida de las personas (Elías, 1989). Pero, por más estrategias que manipulemos para alargar la vida o retrasar la llegada de la vejez, y en algunos casos, aliviar los padecimientos, la muerte se impone como límite natural del curso de vida (Gayol y Kessler, 2011, p. 57).

Para cerrar, podemos inferir que la concepción antropológica podría inducir a las personas mayores a transitar su envejecimiento auto-vigilándose, buscando algún tipo de dispositivo que controle o borre las señales de la vejez, como bien podrían ser los programas y métodos de entrenamiento, o que la Educación Física se transforme en

un instrumento destinado a retardarlo para darle forma a ese cuerpo deseado. De este modo, será portador de una belleza ideal y hegemónica, y eternamente jovial.

BIBLIOGRAFÍA

- Becerril González, R. y Bores Calle, N. J. (2018). El resultado del proceso de envejecimiento se llame como se llame, es siempre algo negativo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), pp. 341-367. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.341-367>
- Corbin, A., Courtine, J. y Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX*. (Vol. 3). Taurus.
- Crespo, B. (2007). *Desandar la gimnasia. De la práctica social a la práctica educativa*. <https://educacionfisica2puefunlp.blogspot.com/p/bibliografia-de-gimnasia-formativa-2.html>
- Cubillos Vergara, M. C. (2007). Vestirse bien no es suficiente atractivo. *Revista Universidad EAFIT*, 43(145), pp. 9-20. <https://bit.ly/4cGgc34>
- Eliás, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Fondo de Cultura Económica.
- Gayol, S. y Kessler, G. (2011). La muerte en las ciencias sociales: Una aproximación. *Persona y sociedad*, 25(1), pp. 51-74. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i1.205>
- Iacub, R. (1998). El viejo y su viejo cuerpo. Un acercamiento a la psicossomática de la vejez, en L. Salvarezza (1998), *La vejez. Una mirada gerontológica actual* (pp. 243-275). Paidós.
- Iacub, R. (2006). El sujeto transtetario, en R. Iacub, *Erótica y Vejez. Perspectivas de Occidente* (pp. 143-146). Paidós.
- Inadi, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2017). *Discriminación por edad, vejez, estereotipos y prejuicios*. <https://bit.ly/4bhOwj4>
- Jiménez Alfaro, M. (2015). El envejecimiento y la muerte: Un enfoque filosófico. *Phainomenon*, 14(1), pp. 85-94. <https://doi.org/10.33539/phai.v14i1.110>
- Lalived'Epinay, Ch., Bickel, J. F., Cavalli, S. y Spini, D. (2011). El Curso de la vida: Emergencia de un paradigma interdisciplinario, en J. Yuni (comp.), *La vejez en el curso de la vida* (pp. 11-31). Encuentro Grupo Editor.
- Mariluz, G. (2007). *Aproximación a la sociología de la vejez*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. <https://studylib.es/doc/462627/aproximaci%C3%B3n-a-la-sociolog%C3%ADa-de-la-vejez>
- Oddone, M. J. (2011). La teoría social del envejecimiento. Un análisis histórico, en R. Barca (comp.), *La gerontología a través de la historia institucional*. Centro de día. Buenos Aires E-Book
- Pochintesta, P. (2012). De cuerpos envejecidos: Un estudio de caso desde el discurso publicitario. *Pensar la Publicidad*, 6(1), pp. 163-181. https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2012.v6.n1.38661
- Yuni, J. y Urbano, C. (2011). *Esos cuerpos que envejecen. Representaciones y discursos culturales de la vejez*. Brujas.

CAPÍTULO 7

EL CUERPO EDUCADO EN DEMOCRACIA

Iara Buffarini

Introducción

En este trabajo se analizará el cuerpo educado en el proceso de construcción de una hegemonía nacional a través de la nueva organización en clave educativa durante el proceso democrático argentino, tomando como principal fuente de análisis el Congreso Pedagógico de 1988.

Se busca indagar en los modos de construcción del cuerpo en las instituciones educativas como medio para la nueva organización de la nación, así como también en las particularidades discursivas que lo delinearón en todos los niveles del sistema educativo argentino de aquel entonces, más específicamente, en el plano universitario.

Entre 1983 y 1990 nuestro país se encontraba reconstruyendo una identidad en oposición a las políticas que regularon a la Argentina durante los años de gobierno de facto. En ese entonces se buscaba reconstruir una nación por fuera de la violencia, el miedo y la persecución que caracterizaron el proceso dictatorial.

En materia educativa, el nuevo gobierno de turno garantizaba que era por este camino que la hegemonía nacional debía construir la apertura de posibilidades y espacios para la verdadera democracia en todos los ámbitos:

Así como hace un siglo la naciente unidad nacional necesitó una amplia reforma educativa para consolidarse a sí misma, es hoy la democracia la que necesita con igual grado de urgencia una acorde acción pedagógica que asegure su arraigo en la conciencia nacional. El país vive un momento crucial de su propio destino, urgido a emprender una profunda tarea de renovación educativa exigida por la clausura

de un ciclo histórico y la apertura de otro en la vida nacional. (Mensaje dirigido por el presidente de la nación Dr. Raúl Alfonsín en el acto inaugural del Segundo Congreso Pedagógico Nacional)

Años de dictadura

En marzo de 1976 el Estado argentino es golpeado por el autollamado “Proceso de reorganización nacional”, comenzando una de las dictaduras más brutales del país. En este proceso fueron intervenidas todas las instituciones educativas con la participación de civiles y militares; el objetivo era el control mediante cada sección de las fuerzas armadas en todo el territorio del país (Buchbinder, 2005).

El tipo de gobierno de aquel entonces se imponía bajo la concentración del poder, el autoritarismo y la ilegalización de la oposición (Alonso, 2009), desarrollando leyes de anulación de derechos de los ciudadanos, principalmente en lo que refería a derechos laborales, de huelga y agremiaciones. Lo que se buscaba mediante estas medidas era generar un “orden interno”, la “paz social” y la “seguridad nacional”.

La dictadura se presentó como la negación misma de los procesos de liberalización y democratización que había experimentado el país, y por consiguiente constituyó un sistema político regresivo en un intento de sostener a las clases sociales o fracciones de clases amenazadas por la decadencia o la competencia y que se esforzaban por mantener su estatus y poder. (Alonso, 2009, p. 119)

De esta manera se fueron generando principalmente alteraciones en la estructura social, además de fuertes cambios socioeconómicos, como respuesta a la conflictiva situación política y social que transitaba el país en ese entonces.

Durante este período, la educación en Argentina dejó de ser concebida como una razón del Estado y se fue concibiendo una tendencia privatizadora, otorgándole a la educación un valor social relegado a la familia, a lo individual. A su vez, en un sentido más ligado a la cuestión estructural-social, la fragmentación y polarización del sistema educativo, contribuyeron a la imposibilidad del ascenso social para aquellas clases desfavorecidas, lo que tuvo conexión con la crisis de los sistemas productivos y provocó la clausura del imaginario popular. La educación básica aparecía como el principal enemigo del proceso, ya que la escuela era entendida como una agencia ideológica. Por este motivo, el reprimir este eslabón del sistema era clave para promover distintas maneras de generar “orden” (Southwell, 2007).

Años de democracia

En 1983, el Dr. Raúl Alfonsín asume como presidente en las elecciones democráticas de ese año, poniendo fin a los años de dictadura y represión, pero por sobre todo,

dando camino al nuevo país, a una nueva forma de pensar a la Argentina, bajo la construcción de una nueva hegemonía nacional.

Existieron en ese entonces a nivel regional una serie de debates que no dejaron de incidir en el ámbito educativo. Es así como se desarrollaron diversos encuentros y seminarios que buscaban generar el diálogo entre especialistas en educación y comenzar, en estos mismos espacios, a perfilar los procesos de democratización reabriendo el debate político educativo. Como analiza Orellano (2016) el plan de gobierno educativo de 1983 se desarrollaba en estas claves. Algunos de los cambios esenciales en materia educativa del gobierno de Alfonsín fueron: la normalización universitaria, el fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional y la expansión y democratización de la educación. Entre las Políticas puestas en marcha en el período 10 diciembre 1983/84, a partir de la apertura democrática, se buscaba:

Extender los beneficios formativos de la educación a todos los hombres, sin distinciones discriminatorias, alcanzando así los fines de universalidad, obligatoriedad, gratuidad y asistencialidad como manifestaciones concretas del principio constitucional sobre la igualdad de posibilidades y oportunidades. [...] No podíamos prescindir de enfrentar el flagelo del analfabetismo, desnutrición de niños y sus secuelas irreversibles. [...] Ambas calamidades generadas por una política económica discriminatoria e insertada en un sistema educativo elitista y desprotección de la minoridad (Dr. Carlos E. S. Alconada Aramburu -Ministro de Educación y Justicia; Ministerio de Educación y Justicia, 1983 p,12).

Además, como parte de la apertura democrática de 1983, la puesta en escena de la política instaurada constitucionalmente para las universidades nacionales, mediante el llamado “proceso de normalización”, aparece como clave para el análisis de este período. Estas intervenciones normalizadoras fueron importantes para el conocimiento de las particularidades de este proceso, ya que el proyecto político que desarrollaba el nuevo gobierno de turno encarnaba las ilusiones de la democracia para lograr una forma de convivencia civilizada, a través de una cierta estabilidad política, un posible crecimiento económico y una mayor equidad en la distribución de los ingresos (Romero en Garatte, 2006).

“Hacer de toda la Republica una Escuela”: Política educacional en marcha y el Congreso Pedagógico de 1988

En este periodo de apertura social y política de la Argentina aparece la necesidad de democratizar cada uno de los espacios, a fin de reconstruir los horizontes. El espacio destinado a la educación no quedó fuera de este proceso.

La democratización en la educación surgía en oposición al autoritarismo y los rasgos sancionatorios y prohibicionistas que habían caracterizado el periodo anterior; había una gran necesidad de cambiar el sistema represivo que estructuraba la educación

bajo tradiciones pedagógicas inadecuadas para la formación de los estudiantes. Es por eso por lo que, en un intento por establecer nuevas relaciones de carácter participativo entre maestros, profesores y estudiantes, se llama a un Congreso Pedagógico (retomando como antecedente el de 1882) con la finalidad de dejar sin efecto las disposiciones del periodo anterior, sobre todo aquellas que fundamentaban la opresión de los estudiantes (Ministerio de Educación y Justicia, 1983).

Entre las primeras medidas que se fueron implementando al inicio de la transición democrática aparece el mejoramiento del recurso humano, ya que la capacitación de estos en materia educativa era entendida como la posibilidad para el desarrollo económico y social. Por este motivo, en 1983 se constituye el documento de políticas educativas en marcha, con un programa educacional de medios y fines bajo el cual se procuraba garantizar la igualdad de oportunidades, a partir de la “formación” por sobre la “selección”, entendiéndose que de este modo no se limitaba el acceso a las élites de los grandes grupos económicos de poder. Se pensaba que la enseñanza debía cumplir con los requisitos de ser: universal, común, obligatoria en ciclos primario y secundario, permanente, gratuita y asistencial. Y era el Estado el que debía garantizar estos requisitos a partir de la planificación (en función de las necesidades nacionales económicas regionales) y la orientación (de acuerdo con el proyecto político en marcha).

La propuesta de las políticas educativas puestas en marcha en los primeros años de apertura democrática terminó de tomar forma en el Congreso Pedagógico Nacional de 1988. En la convocatoria se buscaba la mayor participación de todos los niveles de enseñanza, incluyendo estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremios, docentes, estudiosos de los quehaceres educativos, y el pueblo en general a través de partidos políticos y las organizaciones sociales representativas. Los principales objetivos del congreso eran: crear un estado de opinión, respecto a las trascendencias educativas de la vida en la Argentina, y compilar, valorando las diversas opiniones de las personas, principalmente aquellas que se interesaban en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento. Se buscaba estudiar, esclarecer y plantear aquellas dificultades y limitaciones que enfrentaba la educación. El llamado pretendía asegurar la mayor difusión necesaria para que el pueblo participara activamente de este proceso, proporcionando al gobierno facilidades en las esferas legislativa y ejecutiva.

Posteriormente se pretendía dar a conocer la situación educativa actualizada, con la presentación de alternativas para la solución, además de generar vínculos entre los educadores argentinos con los de otros países latinoamericanos a fin de generar intercambios de experiencias y conocimiento.

Los objetivos y pretensiones del congreso quedan resumidos en el discurso de apertura de la asamblea del presidente de aquel entonces Dr. Raúl Alfonsín:

Es para mí un honor excepcional participar de esta etapa conclusiva de la Asamblea Pedagógica Nacional, frente a esta congregación de representantes de toda la Argentina, que recoge como un espejo el tejido plural, diverso, de nuestra so-

ciudad, siento con orgullo que estamos empezando a enfrentar juntos uno de los mayores desafíos de la democracia argentina en su pasaje de crecimiento a la modernidad y, en general, a los requerimientos del nuevo siglo: la construcción de un nuevo sistema educativo que satisfaga, a la vez, nuestra tradición, nuestro presente y nuestras esperanzas. [...] Cuando se trata de la edificación de un sistema educativo, reclama el debate filosófico, ideológico y político que dará sustento común a la nueva casa en que habitaremos todos. Y por fin, a través de las vías legislativas que nos brinda el ordenamiento institucional democrático, podremos trazar el plan, el proyecto definitivo de ese edificio que permita a nuestros hijos y a nuestros nietos su formación integral, armónica y permanente en la totalidad de su dimensión personal. [...] Educación diversificada, que respete los rasgos y necesidades peculiares y las identidades culturales, sí, pero educación con una misma calidad para todo el territorio de nuestra patria. Esta debe ser la consigna y para que ella se concrete hay que compensar viejos desequilibrios, también en el ámbito educativo.

La estructura educativa formal estaba encabezada por la universidad como el último eslabón, pero no menos importante, dejando en sus objetivos principales la conservación, el desarrollo, la transmisión, producción y transformación del conocimiento y la cultura. Para las universidades, entonces, se dejaba un lugar protagónico, ya que su importancia en el desarrollo científico y tecnológico promovía el enriquecimiento de servicios y producciones de la nación en general. Una de las principales funciones de las universidades era el desarrollo de la conciencia nacional a partir de colaborar en los avances científicos-tecnológicos, atendiendo también, a los cambios y efectos que se daría sobre la sociedad.

Las tareas principales de las universidades —docencia, investigación y extensión— debían ser desarrolladas al máximo potencial en servicio del proyecto nacional y popular. La formación de profesionales pretendía ser del mejor nivel científico y académico, en compromiso con el pueblo, atendiendo a la transformación y producción de cambios necesarios. En esa línea se pretendía eliminar la estructura elitista que la organizaba hasta ese entonces. La educación permanente, como eje central en este sentido, intentaba alcanzar un ideal educativo en donde todos permanecieran en la educación, incorporando también las modalidades de educación universitaria a distancia.

Es así como los estudios realizados en las universidades nacionales, provinciales y privadas, que formaban docentes, así como los realizados en los institutos de formación docente debían ser reconocidos en función de su calidad y eficiencia para articular las distintas modalidades del nivel terciario, permitir la continuación de estudios y promover egresados de equivalente reconocimiento profesional.

Los objetivos implícitos de la normalización universitaria eran, según el análisis de Pérez Lindo (1985): la recuperación de los valores de la Reforma Universitaria por un lado y la renovación limitada del cuerpo académico por el otro. De esta manera, como señala Garatte (2006) la “primavera democrática” se fue caracterizando por el

incremento en grado y forma de participación popular, a la vez de la reapropiación por parte de la ciudadanía de los nuevos espacios públicos.

El cuerpo educado en la Educación Física y la nueva democracia

Entendemos por cuerpo a un fenómeno social, cultural e histórico, inserto siempre en una trama de sentido y significación. El cuerpo, producto de los imaginarios sociales, es materia simbólica y objeto de representación. Pero ¿qué cuerpo es el que aparece construido en este proceso político que marcó la historia de la Argentina?, ¿marcó de algún modo un camino hacia el futuro de la educación?

Pensar en el cuerpo de manera performativa es entenderlo como un instrumento que de manera directa puede constituirse de manera significativa en lo político, a la vez que da carácter a las emociones en forma de signos; es entender a los cuerpos –educados y educadores– como modos de “hacer cosas en el mundo”:

El carácter performativo del discurso vocacional no simplemente describirá un estado afectivo existente, sino que, al momento mismo de nombrar lo estaría fundando (Abramowski, 2015)

Para entender el cuerpo en el ámbito de la educación es interesante atender a las nociones de cuerpo educado que propone Ron (2019) en su tesis *Nociones sobre el cuerpo educado en la formación superior*: hablar de cuerpo educado implica suponer conocimientos, ideas en este sentido. Existe una reciprocidad entre los discursos y las teorías atendiendo a las tensiones y continuidades entre lo narrado y el cuerpo en sí mismo. En términos educativos es interesante analizar al cuerpo como objeto de estudio y al currículo como parte de este, ya que es aquí donde las formas del discurso y las prácticas discursivas van apareciendo, generando una trama de significaciones que organiza saberes, conocimientos, enseñanzas, formas de pensar y caracterizar los cuerpos.

Existen diversas corrientes de la Educación Física que explican desde diferentes perspectivas y maneras la noción del cuerpo relacionado con los mecanismos de poder que circulan en un determinado contexto. Al poner la mirada en los estudios del cuerpo, y buscar entender los procesos de los cuerpos educados de un contexto determinado, es necesario hacer foco en las prácticas, saberes y discursos que van atravesando a los sujetos y sus narrativas. Al analizar los procesos de institucionalización (o de la nueva trama institucional de significados en este caso en particular), podemos encontrar sentidos y comprender las lógicas que han atravesado no solo a los sujetos sino también a las disciplinas mismas. En esta clave, analizaremos los discursos en torno a la Educación Física en las nuevas políticas democráticas del contexto, para poder comprender la manera en la que se fue pensando a los cuerpos y la importancia de estos en este proceso.

En las actas del Congreso Pedagógico Nacional del 1988, se advierte que la Educación Física es un área de gran importancia para la educación en general, destinando

un interés especial en la formación del cuerpo para la recreación y el buen uso del tiempo. Se da también un lugar y énfasis necesario a la formación de los profesionales en este campo.

En el ámbito universitario, la nueva organización política buscaba retomar cierta tradición simbólica inscrita a las políticas de las instituciones universitarias de la historia de la argentina, renovando los alcances y sentidos en este periodo. Así es que retomamos el análisis de Korstch (2002) quien, a partir de dos dimensiones, logra esquematizar los cambios y la aparición de nuevos actores relevantes de la vida universitaria de este contexto. Por un lado, hay una fuerte politización de la vida universitaria, tanto en los claustros estudiantiles como en otros, y, por otra parte, los gobiernos universitarios fueron siendo atravesados por los vínculos de la política partidaria configurándose por fuera de los cuerpos académicos y las pertenencias disciplinares. Este último caso se ha ligado a las políticas hegemónicas partidarias de cada universidad. De esta manera es que se fue configurando el poder universitario a partir de un fuerte componente corporativo de los distintos claustros que formaron parte de la política universitaria.

El territorio universitario en este período aparece, entonces, como un espacio social en construcción. Según Lefebvre (1974), los espacios sociales son producidos por el poder político, a través de las relaciones sociales que se van dando se genera de una forma racionalizada y teorizada (lo cual da agencia a los sujetos participantes) que a su vez sirve como instrumento para “dominar” un espacio ya existente.

El gobierno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de este periodo también tuvo sus modificaciones producto del proceso político del momento. Para los primeros meses de la normalización universitaria ya estaba presentada la renuncia de quienes desempeñaban funciones como autoridades de esta unidad académica durante la dictadura.

En el caso particular de la carrera del Profesorado en Educación Física, en 1984 es aprobado rápidamente un nuevo plan de estudios, configurado ante el Plan de Estudios de 1982. Este último se había aprobado en pleno proceso militar y sus modificaciones principales radicaban en la incorporación de materias y cátedras de neto contenido médico, provocando una instrumentación de los egresados con técnicas deportivas refinadas, dando validez a los gestos orgánicos por sobre la educación del docente. En la comparación de ambos planes de estudios se puede observar una cierta continuidad de determinados enfoques, pero se visibilizaban también diferencias en los marcos conceptuales en los que se sustentan (Buffarini y Levoratti, 2021).

La formación superior universitaria presenta, en este sentido, diferentes dimensiones en lo que respecta al cuerpo educado y a partir del análisis de las asignaturas del eje central de la carrera se pueden identificar distintas configuraciones y líneas teóricas en los trayectos discursivos. Aún en los programas de las materias y en el análisis de bibliografías y autores que aparecen en la formación de grado de los profesionales de la Educación Física se pueden encontrar discrepancias y discursos argumentados

desde distintos campos disciplinares y que incluso refieren a ciertos conceptos de una misma manera, pero dándoles sentidos distintos.

Conclusiones

Es interesante analizar las construcciones discursivas de los procesos históricos y comprender cómo los sujetos, las culturas, las disciplinas y hasta las instituciones se van configurando en una trama de significaciones que quedan plasmadas en las narrativas de cada país.

Retomar estas narrativas y la manera en la que los argumentos van atravesando las dimensiones —sociales y políticas inscritas en las instituciones— nos permite pensar los modos de construcción de las estructuras que organizaron a la Argentina en un momento determinado, y a la vez reflexionar acerca de los horizontes hacia los cuales se encara el futuro de una nación. Es clave en este proceso atender a toda la trama de significados que se va dando a los sucesos, el lugar de cada una de las voces, de los cuerpos que se van entrelazando con las narrativas en un ir y venir de definiciones que significan y resignifican una y otra vez haciendo la historia.

En este sentido, para pensar la dimensión del cuerpo en este nuevo horizonte que se planteaba desde las narrativas de aquel entonces, me parece interesante tomar el discurso del cierre del Congreso Pedagógico de 1988:

La enseñanza que deja el Congreso Pedagógico resulta aleccionadora para todos los argentinos: un amplio terreno de coincidencias, mientras subsistan un restringido y valioso conjunto de diferencias. Ya no tenemos enfrentamientos que justifiquen ni siquiera que expliquen una inacción en materia de renovación y cambio de la educación. El desafío en adelante es el del trabajo creador, el de la convergencia fructífera de todos los recursos disponibles, el del respeto a todos los matices del abanico democrático.

El congreso como la pluralidad de voces, de cuerpos, de discursos; en la convergencia de coincidencias y diferencias, la multiplicidad de maneras de ver y entender los horizontes en diálogo con las estructuras. Narrativas puestas en diálogo, no silenciadas por el terror, ni por la represión. La apertura de la educación a los cuerpos y los cuerpos dispuestos a ser educados, o más bien a aprender, a formarse en la trama de significados plurales, construyendo cultura, haciendo historia.

La formación como producto de toda la trama social, política e institucional, resultado de una cultura en constante formación que se rescribe cada día y que se vuelve a pensar desde las palabras, desde las experiencias, desde la memoria que sigue adelante pero no olvida.

Los cuerpos educados constituidos discursivamente, y en el trayecto universitario, la apertura de nuevos territorios a conquistar, a militar, a dialogar, con sus múltiples narrativas escribiendo una vez más la historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión, en M. Solana y C. Macón (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Título.
- Alonso, L. (2009). En torno al sentido de la dictadura, en L. Alonso y A. Falchini (eds.), *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Universidad Nacional del Litoral.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Buffarini, I., & Levoratti, A. (2021) El deporte en la formación inicial en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis sobre sus incorporaciones en dos planes de estudio (1982-1986). *History of Education in Latin America -HistELA*. <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/28961>
- Garatte, L. (2006) La conformación de grupos académicos durante el periodo de la ‘normalización universitaria’: Análisis del caso del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13261/ev.13261.pdf
- Krotsch, P. (2002). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1983). *Política Educacional en Marcha*.
- Orellano, R. (2016). *Educación y transición democrática. Una mirada sobre intelectuales y política educativa* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1246/te.1246.pdf>
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Eudeba.
- Ron, O. (2019). Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017) [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1794/te.1794.pdf>
- Southwell, M. (2007). *El proyecto educacional de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)* [Tesis doctoral]. Essex University, England.

CAPÍTULO 8

LA CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN DOS INSTITUCIONES DE ARGENTINA Y URUGUAY

Andrea Quiroga
Alejo Levoratti

Introducción

En la formación de los profesores y licenciados de Educación Física, tanto en Argentina como en Uruguay, la problemática del cuerpo y la corporalidad se constituye en las últimas décadas en uno de los ejes de debate (Ron, 2020; Levoratti, 2018; Rodríguez Giménez, 2012). Su configuración en la agenda estuvo de la mano de la inscripción paulatina de los debates de las ciencias sociales y humanas en la disciplina, para el caso de Uruguay también incidió el ingreso a la Universidad de la República en 2006. Con todo, esto no quiere decir que previo a ello no se dieran debates sobre el cuerpo y la corporalidad, tanto en términos conceptuales como sobre el lugar de la universidad en la formación de los profesionales de esta área de conocimiento.

La construcción de un profesor o licenciado no se reduce a la acreditación de una serie de saberes conceptuales sobre una determinada materia, sino que los grupos disciplinares transmiten modos de hacer y de percibir que hacen a su producción y reproducción en cuanto colectivo. La corporalidad en el ámbito de la educación superior, y en particular en la Educación Física, tiene una gran notoriedad en los saberes y prácticas que se pusieron en circulación.

Realizando una revisión, desde los criterios de ingreso a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX, donde se limitaban las posibilidades de acceso por definidas características morfológicas o por el rendimiento en pruebas atléticas, pasando por las modalidades de evaluación a lo largo de la carrera, y hasta en el cotidiano ins-

titucional donde se fijan modos de vestir y usos legítimos del cuerpo de los estudiantes, encontramos diferentes saberes y prácticas sobre los cuerpos en la construcción de un docente de Educación Física.

Es con base en ello, que en este ensayo buscamos presentar algunos fragmentos —que se presentan mayoritariamente en los procesos de evaluación— inherentes a la modalidad de construir las corporalidades de un futuro profesor/licenciado en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (UNLP), y en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, Uruguay (UDELAR). Ello nos posibilitará graficar una posible arista que hizo y hace a lo que se piensa como un “cuerpo educado” en la formación de profesores y licenciados. Para ello, estudiaremos los planes de estudios, programas de asignaturas y documentos institucionales que nos permitan problematizar tal dimensión.

Entre el saber hacer y el saber enseñar: el cuerpo en la formación de profesores de Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física

El Instituto Superior de Educación Física como tal tiene sus inicios en 1952, sin embargo, previamente existía el Curso de Profesores de Educación Física, creado el 3 de mayo de 1939, que se encargaba de formar a los futuros docentes. Este curso surge a partir de la creación de plazas vecinales²⁵ y la introducción en la educación secundaria de “ejercicios físicos o gimnasia”, donde se identifica una necesidad de formar personas que puedan responsabilizarse de estos espacios.

Para presentar el vínculo entre los modelos de cuerpo que se buscaban en la formación de profesores de Educación Física es importante revisar la prueba de ingreso que se exigía al ingresar a la carrera, dado que era la primera determinante para pensar qué cuerpos se esperaba para esta formación. Comenzaremos por presentar el antecedente generado por la tesina de Martínez Blanco *et al.* (2015): *El cuerpo que ingresa a la educación física: Análisis de los dispositivos de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de 1939 y 1966*. En este trabajo podemos identificar un modelo que establecía ciertas condiciones de ingreso y requisitos académicos, entre ellos, un “certificado de vacunas, de salud y de aptitud” que los autores asemejan con una respuesta referida a lo higiénico que buscaba la disciplina en esta época (Martínez Blanco *et al.*, 2015, p. 45). Asimismo, los autores plantean que entre los requisitos físicos se buscaba un físico vigoroso y sin afecciones óseas y/o hereditarias, por lo que también había mediciones antropométricas con exigencia de ciertas dimensiones que no podía excederse.

En términos antropométricos los valores de los aspirantes no podían ser “inferiores a las medidas del biotipo nacional”, para ello se realizaba una medición de su

25 Luego denominadas Plazas de Cultura Física y actualmente plazas de deporte.

aptitud física, según el método antes descrito de George Dreyer, en él se clasificaba a la población en clase A, B y C: perfecto, regular y pobre, respectivamente. Aquí podemos observar cómo los que serán seleccionados corresponden a la clase A, debiendo tener una perfecta aptitud física. (Martínez Blanco *et al.*, 2015, p. 46)

Los autores advierten que entre 1953 y 1956 son introducidos elementos gimnásticos, deportivos y de habilidades rítmicas a la prueba de ingreso. A ellos se suman “los *test* culturales, las baterías sociointelectuales y los *test* psicológicos, los cuales tienen por objeto ponderar los valores del espíritu” (p. 50). En efecto, en 1966 se evidencia una prueba que pondera el deporte y los *test* culturales por sobre la gimnasia. Cabe aclarar que este dispositivo de ingreso es el que regirá hasta 1985 cuando finaliza el período dictatorial uruguayo y aunque en 1985 ya no se identifican pruebas médicas para el ingreso a los cursos de profesores de Educación Física, sí se puede evidenciar la ponderación del deporte sobre la gimnasia como establecen los antecedentes presentados. En estas pruebas se pueden observar evaluaciones de habilidades deportivas referidas a la natación, fútbol, básquetbol, voleibol, handball, donde se buscaba evaluar el dominio técnico y táctico, la práctica del juego y la experiencia de los postulantes (CNEF, 1985, p. 1).

Las habilidades gimnásticas se evaluaban por separado para varones y mujeres. En gimnasia femenina se solicitaba flexibilidad, equilibrio y coordinación, salto de “conejo” y ritmo, donde debían acompañar un ritmo dado por música a través de palmoteos y desplazamientos. En esta última evaluación se establecía: “será calificado con nota 3 el aspirante que falló en alguno de los ritmos o demuestre inseguridad en su demostración”²⁶ (CNEF, 1985, p. 5). Para gimnasia masculina, en cambio, se presentaban las pruebas de flexibilidad, equilibrio y coordinación, arrojo y coordinación²⁷ y la prueba de ritmo que es la misma que para las mujeres. En atletismo se evaluaban las carreras de 100 y 800 metros, salto alto y lanzamiento de bala, para las damas; y para los varones las carreras de 200 y 1.000 metros, salto alto y lanzamiento de bala.²⁸

Luego, a quienes eran seleccionados se les realizaba una prueba psicológica y una prueba escrita que se la definía como “complementaria”. El tribunal encargado de su evaluación expresaba en una nota su disconformidad con las mismas dado que no eran pruebas donde se pudiera afirmar que “las exigencias se correspondan con las aptitudes que debe reunir el Profesor de Educación Física que pretende formar este Instituto”. Esta afirmación se debía al poco carácter científico de la prueba, por lo que el tribunal proponía que quienes no la aprueben puedan ingresar y que lo que sea excluyente sea el examen médico.

26 En el documento se observan tres notas (3, 4 y 5) en función de las marcas establecidas donde el 3 es la calificación más baja, previo a este está la descalificación o insuficiencia.

27 Se refiere a una rueda de carro realizada luego de una carrera, se evalúa una “coordinación dinámica general”.

28 En salto alto, las medidas para damas y varones eran diferenciadas, siendo el 5 para mujeres entre 118-111 y para varones 144-136. En lanzamiento de bala, la bala pesaba diferente, en mujeres 4kg y en varones 7,257kg; era un 5 para las mujeres 7,50-7 m y para varones 8,30-7,90.

En lo presentado hasta ahora, se puede observar una ponderación del saber hacer del cuerpo biológico, donde se entiende que estas son las características necesarias para iniciar una carrera de formación. En ese momento, regía el plan 81 (adecuación 83) cuyos programas también tenían esta ponderación sobre el saber hacer y ejecutar, apuntando a que eso legitima el lugar del docente y promueve ciertas formas. Lo anterior podemos visualizarlo en el programa de *handball* del plan donde se establece que el hecho de practicar un deporte o ser espectador del mismo enriquece la vida. Es desde su práctica que este logra trabajar valores como la integración social, fortalecer la personalidad, tanto física como intelectual, “y dado que el deporte exige un dominio personal y de la fuerza física, reduce las agresiones, tranquiliza los nervios y el temperamento del hombre generalmente en tensión” (Plan 81, 1983, p.1). En la fundamentación de este programa se observa cómo se fortalece la idea de un cuerpo fuerte que se vincula con valores morales que responden a una forma de ser ciudadano.

La filosofía fundamental de las reglas del *handball* es la de crear una auténtica posibilidad para el equipo, de ejecutar su propio juego sin lesionar al contrario.

La rapidez, el estrecho contacto corporal requieren una gran disciplina deportiva. Las reglas del juego exigen comprensión y lealtad de espíritu, principios éticos y su total conocimiento. (ISEF, 1985).

A partir de esta fundamentación es que se establecen objetivos generales que buscan formar a quienes ingresan al ISEF en aspectos metodológicos que les permitan actuar desde diferentes grados sobre la enseñanza del *handball*. A su vez, se propone generar espacios para incentivar el estudio de la asignatura en profundidad con el fin de promover un “sentido crítico de los alumnos”.

Estos objetivos generales se desarrollaron a partir de objetivos específicos que, en el programa aclaran, se lograron a partir de unidades teórico-prácticas referidas a la técnica, la táctica, la metodología, el reglamento y los antecedentes. Por tanto, de allí podemos ensayar que se formaba al estudiante para ser capaz de ejecutar fundamentos básicos del *handball* e identificar los errores en la ejecución de dichos fundamentos. Se buscaba que el estudiante conozca, describa y analice los principios del deporte. Se observa una intención de trabajar sobre la metodología, donde se pretende que el estudiante demuestre conocer “juegos de la base común y del juego deportivo como medio para llegar al deporte”, sobre el reglamento, tanto para adultos como en el mini-handball y, por último, se planteaba el análisis y descripción de las características del deporte, su historia y evolución. Estos objetivos, en conjunto con los contenidos del programa, nos permiten identificar un cuerpo en formación referido al saber hacer, donde se puede observar una ponderación en favor de las ejecuciones técnicas y tácticas, junto con la preocupación de ser un docente formado con bastas herramientas metodológicas para poder enseñar dichas ejecuciones.

A su vez, en la evaluación se observaba una prueba práctica que conlleva tanto dar una clase como una ejecución técnica, hecho que refuerza la idea de una buena formación y de un buen docente en función de la buena ejecución.

Luego, a partir del 1992, se puede observar la inclusión de asignaturas referidas a la investigación, hecho que Rodríguez Giménez (2013) destaca en su texto. A partir de allí comienza un proceso enfocado hacia la búsqueda de un acercamiento del ISEF a la Universidad de la República (UdelaR) que concluye en 2004 con su posterior ingreso a la misma en 2006. Este cambio para el ISEF determina un nuevo camino de profundización y producción de conocimiento, así como cambios en estructura ya que el ingreso a la UdelaR implica un trabajo de cogobierno con la participación de docentes, estudiantes y egresados.

Cabe aclarar que en esos años se profundizan los estudios en las ciencias humanas y se comienza a pensar en la enseñanza desde la educación física con un foco en lo pedagógico y en el cómo enseñar de “mejor manera”. Sin embargo, recién en 2013 deja de realizarse prueba práctica de ingreso. Hasta ese año se seguían realizando pruebas de ingreso enfocadas en lo físico y con cuestiones teóricas que se fueron modificando a lo largo de los años; en principio referían a cuestiones complementarias de contenido indeterminado, luego trajeron temáticas con enfoque biológico, también se sumaron tópicos referidos a las ciencias de la educación y ya en los últimos años tuvieron que ver con el funcionamiento universitario, las leyes orgánicas y las ordenanzas de la propia institución.

En lo que refiere a los programas, en los objetivos de algunas asignaturas se observa una intencionalidad de ir más allá de las cuestiones referidas a la ejecuciones o enseñanzas técnicas, pero ni en las unidades ni en la bibliografía se encuentran puntos consecuentes a ello. Por lo tanto, nos preguntamos ¿cuál es el cuerpo que allí se estaba pensando y cuál era el que se buscaba formar? ¿Es necesaria la buena ejecución o práctica para asegurar una buena formación y futura forma de enseñanza?

Fragmentos sobre la corporalidad de los profesores de Educación Física de la UNLP

La construcción de un modelo del cuerpo del profesor de Educación Física en la UNLP se encuentra en la agenda formativa desde el primer antecedente de la creación del profesorado superior en Educación Física en 1953. En la sesión del 6 de julio de 1953, entre los temas inherentes a la formación se fijaron los criterios de ingreso, afirmando la necesidad de un examen de aptitud, en ese sentido las autoridades señalaron:

Cons. Castiglioni: Con respecto al ingreso, aquí dice que se rendirá un examen en la D. de E. Física. Se trata de un examen de aptitud.

Sr. Rector: Aptitud, con “p”.

Cons. Castiglioni: Pero se me ocurre que tal vez lo más interesante es el examen médico de aptitud para ser profesor. No vaya a darse el caso de un rengo o de un

corto de vista que supere el examen, porque sabe saltar la garrocha o hacer alguna cosa. En este caso, más que en ningún otro el maestro debe enseñar con el ejemplo y entonces me parece que sería conveniente tomar un examen de aptitud desde el punto de vista médico. (UNLP, 1953, p. 11)

En la prensa, al momento de difundir las inscripciones al profesorado en Educación Física se destacaba como requisito “contar con el certificado de bachiller o maestro normal, tener la edad de 25 años y aprobar un examen médico-físico de salud y otro de aptitud física” (*El Día*, 18 de julio de 1953, p. 2). El jueves 6 de agosto de 1953 se realizaron las pruebas de aptitud física; para los varones las exigencias eran: medir más de 1 metro y 65 centímetros, nadar cien metros en un estilo, trepar cuatro metros en la cuerda vertical, vertical contra un espaldar, saltar con piernas recogidas sobre cajón alto transversal, saltar con piernas por afuera sobre cajón longitudinal, correr 400 metros en 1 minuto 12 segundos; para las mujeres: medir más 1 metro y 53 centímetros, nadar cien metros en un estilo, marchar en equilibrio al frente, dar media vuelta y marchar hacia atrás en la barra sueca, a una distancia de 3.90 metros de altura, correr 60 metros en 11 segundos y medio (*El Día*, 6 de agosto de 1953, p. 4).²⁹

Cómo se concluye del contenido de las pruebas, la “aptitud” del profesor de Educación Física estaba tanto en su morfología corporal como en el rendimiento ante determinadas pruebas, apelando al saber médico para legitimarse. Ahora bien, esta “aptitud” no se vinculaba a su salud, sino al carácter que asume el cuerpo en la enseñanza de la Educación Física, oficiando de ejemplo.

A partir de la recuperación democrática, en 1984, en la Universidad Nacional de La Plata se comenzó un proceso de apertura y problematización de los criterios de ingreso y de los cupos que existían. Las autoridades promovieron diferentes mecanismos para favorecer el tránsito desde la educación media hacia la enseñanza universitaria.

Rossi Cassé *et al.* (2005) analizaron los mecanismos de ingreso a la carrera de Educación Física en la década de 1990. En esa época, el curso de ingreso tenía dos áreas, una conceptual y otra de “Capacidades y habilidades corporales y motrices”. A partir de diferentes pruebas se establecía qué estudiantes alcanzaron los objetivos mínimos y cuáles no. Estos últimos, continuaban su tránsito en la carrera dado que la instancia no era eliminatoria, pero debían completar el “Programa de equiparación de oportunidades educativas”. Si bien este hecho traza una diferencia sustancial con los criterios que se definían con anterioridad, es importante considerar que perduraron las ponderaciones de cualidades corporales por entenderlas inherentes al futuro rol profesional. En ese sentido, al fundamentar tales evaluaciones se aseveró que eran consideradas “básicas para el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio profesional del profesor y/o licenciado en Educación Física” (Rossi Cassé *et al.*).

29 Similares criterios se establecían para el ingreso en los Institutos Nacionales de Educación Física

Las valoraciones se hacían en relación con diferentes *test*, circuitos y pruebas atléticas entre las que se nombraban: “Habilidad, carrera de obstáculos; Test de Naveta, Resistencia General Aeróbica; Test de Wells, Flexibilidad; Velocidad, 50 metros; Fuerza, Salto en largo sin impulso” (Rossi Cassé *et al.*, 2005, p. 6). Con esto no queremos plantear una discusión de si es correcto tener evaluación o no, pues como hemos comentado, las evaluaciones han ido modificando sus sentidos, lo que queremos es plantear la pregunta: ¿cómo se vinculan estas instancias con la formación en general y con la conformación de un profesor de la especialidad?

Con esta interrogante sistematizamos los programas de las asignaturas destinadas a la transmisión de contenidos inherentes a los juegos, la gimnasia y los deportes en el período de recuperación democrática, los que se incluyeron en el plan de estudios de 1984 dentro de las asignaturas “Gimnástica 1, 2, 3 y 4”. En todos los programas, fueron nombradas las evaluaciones consideradas como “teóricas” y “prácticas”. En los programas de los deportes (atletismo, basquetbol, destrezas, gimnasia artística, hándbol, pelota al cesto, natación, etc.) se enumeraron un grupo de técnicas que deben cumplir los estudiantes con el objeto de aprobar. Esta constante presenta diferencias entre los contenidos a lo largo del período considerado.

Las dimensiones corporales que fueron puestas en cuestión se pueden organizar en tres grandes bloques, el primero es aquel que hace referencia a la cuestión del rendimiento ante una determinada prueba, el segundo se focaliza en la demostración y ejecución de una determinada técnica deportiva y el tercero enfatiza el rol del docente debiendo poder realizar correcciones y tomar medidas de seguridad. Estas tres dimensiones se fueron articulando de diferentes maneras y a lo largo del período tuvieron grados dispares de preponderancia.

La ponderación de un determinado rendimiento cuantificable se pudo observar en el eje “Atletismo” incluido en Gimnástica 1 en 1984. Al momento de plantear la evaluación se afirmaba:

El alumno deberá aprobar todas y cada una de las siguientes tareas, cumpliendo con los requerimientos mínimos a establecer oportunamente:

Carrera de velocidad con partida baja.

Salto en longitud con técnica “suspendido”.

Salto en altura, con técnica de barrel rol. (UNLP, 1984)

Con el correr de los años el eje que se explicitó en los programas estuvo en la ejecución técnica de distintas técnicas, pero sin aparecer referencias a rendimientos mínimos. Esta relevancia de la ejecución se hizo notar en el eje “Natación” incluido en Gimnástica 2, pues ante cada uno de los estilos se especificaba, “mostración, explicación y aplicación”. En los deportes colectivos esto también se privilegió, en “Basquetbol” de Gimnástica 1 se indicaba:

Ejercicios de: pases, recepciones, lanzamientos, *dribbling*, bandeja.

Ejercicios de mecánica de pies: parado en uno y dos tiempos: *pivot*; giros; fajas; cambios de dirección.

Ejercicios de marca individual: de maniobras ofensivas. (UNLP, 1984)

Por último, en gimnasia artística se articulaba la dimensión técnica con el rol docente, especificando tareas referidas a la ejecución, a los cuidados y a la corrección.

Estas prácticas van formando los cuerpos de los estudiantes y estableciendo modos de acción y de persecución, los cuales se pondrán en juego durante el ejercicio profesional. Podemos afirmar que la formación de un profesor de Educación Física tiene una fuerte dimensión corporal, que muchas veces está invisibilizada o naturalizada. Se puede agregar que, aunque por suerte no existen exámenes eliminatorios de ingreso de acuerdo con la morfología y el rendimiento deportivo, hay criterios sobre las valoraciones de los cuerpos que sí están presentes y hacen a la construcción de la identidad corporal del profesor de educación física.

Conclusiones

Este trabajo buscó evidenciar como en la formación en Educación Física, el cuerpo y la producción de la corporalidad han integrado de modo sistemático, independientemente de la institución, las preocupaciones sobre cómo deben ser los docentes. Se buscó instaurar determinados modelos, estructurados por los cambios en los marcos conceptuales y en los perfiles de egreso. Se asignó un lugar de relevancia a la construcción del cuerpo de los docentes, lo cual no se limitó al saber hacer, sino que también se procuró establecer, lo que se podría llamar como un *habitus* profesional, que hace a los profesores de Educación Física.

En las instituciones, por momento de forma explícita y en otras instancias definidos por modos de acción, se pusieron en circulación criterios sobre cómo debían ser esos cuerpos. Es interesante evidenciar ello, porque, aunque los modos de trabajar los saberes técnicos y la búsqueda del rendimiento fueron puestos en discusión, las formas de construir la corporalidad perduran naturalizados dentro de las tramas institucionales.

Este breve ensayo busca abrir una perspectiva en los trabajos sobre la noción de cuerpo educado en la formación, que se focalice en los procesos de construcción de la corporalidad y en los saberes sobre el cuerpo que circulan, no solo en las asignaturas sino en las diversas instancias que hacen a la construcción de un docente del área. Es a partir de ello que nos preguntamos: ¿Cuáles son los modelos corporales, en cuanto a la clase social, que se promueven en la formación? ¿Cómo son resignificados los capitales corporales en los procesos de formación por parte de los estudiantes? ¿Cuáles son los grados de autonomía y heteronimia de los estudiantes en relacionan a los modelos hegemónicos corporales que circulan en la formación?

BIBLIOGRAFÍA

- Levoratti, A. (2018). “Cuerpo” contra “cuerpos.” Un análisis de la inscripción sobre el/los cuerpo (s) en la formación de profesores de educación física por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Argentina (1971-2018). *Revista de Ciencias Sociales*, 27(41).
- Martínez Blanco, A., Riso, A., Rodríguez Antunez, C., Verrastro, I., Piriz, R. (2015). *El cuerpo que ingresa a la educación física: Análisis de los dispositivos de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de 1939 y 1966* [Tesina]. Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* [Tesis de maestría]. Universidad de la República (Uruguay).
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: Reflexiones a partir de la experiencia uruguaya, en Cenarios, *Epistemología, ensino e crítica*. Nova harmonia.
- Ron, O. (2021). *El cuerpo en la formación superior en educación física*. Teseo Libros.
- Rossi Casé, L. E., Sautel, S. L., y Fridman, J. L. (2005). El ingreso a Educación Física: De la especulación al dato investigado. *Educación Física y Ciencia*, 5, pp. 118-128. <https://bit.ly/4eCDAzq>

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- ISEF. (1985). *Programa Handball I, Plan 1981 adecuación 1983*. Consultado en el Centro de Memoria de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física.
- CNEF. (1985). *Prueba de ingreso 1985*. Consultado en el Centro de Memoria de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física.
- UNLP. (1953). *Actas del Consejo Universitario. 16 de junio de 1953*. Universidad Nacional de La Plata.
- UNLP. (1984). *Gimnástica I*. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.3632/pp.3632.pdf>

CAPÍTULO 9

LA INTERDISCIPLINA COMO MARCO DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Gerardo Fuentes Vilugrón
Vanessa Valdebenito Zambrano
Segundo Quintriqueo Millán

Introducción

La Educación Física ha tenido un vínculo con la salud desde su integración en el currículo escolar, puesto que, la obesidad, el sobrepeso y las enfermedades cardiovasculares han sido parte de las transformaciones sociales en el plano médico de la sociedad actual (Shoham *et al.*, 2015; Santos, 2005). No obstante, esta disciplina no solo mira el desarrollo corporal desde una mirada reduccionista, más bien, está dirigida al desarrollo integral de los niños y las niñas, considerando los factores perceptivo-motores, físico-motores, y afectivo-relacionales. Es decir, la Educación Física se entiende comprendiendo “el cuerpo como un producto social, recorriendo perspectivas basada en la experiencia y adentrándose en el cuerpo sexuado de la razón, el sujeto y las subjetividades y principalmente debatiendo la idea fundante de un cuerpo unívoco” (Ron, 2018a, p. 106). De esta manera, se vuelve una asignatura con perspectiva globalizadora e interdisciplinaria (Gil-Madrona *et al.*, 2008).

Asimismo, la Educación Física es una disciplina en la que el éxito está condicionado al uso de un amplio abanico de estrategias didácticas para el desarrollo de los aprendizajes (Velázquez, 2010). Por tanto, el desarrollo de un marco de prácticas interdisciplinarias en el quehacer docente de la asignatura, con otras asignaturas del currículum escolar, se vuelve un desafío metodológico y didáctico, para que la educación tenga pertinencia social y cultural. Esto, con el propósito de que las prácticas colaborativas

de los docentes contribuyan a la formación de competencias interculturales en los estudiantes y en el cuerpo de profesores del sistema educativo escolar.

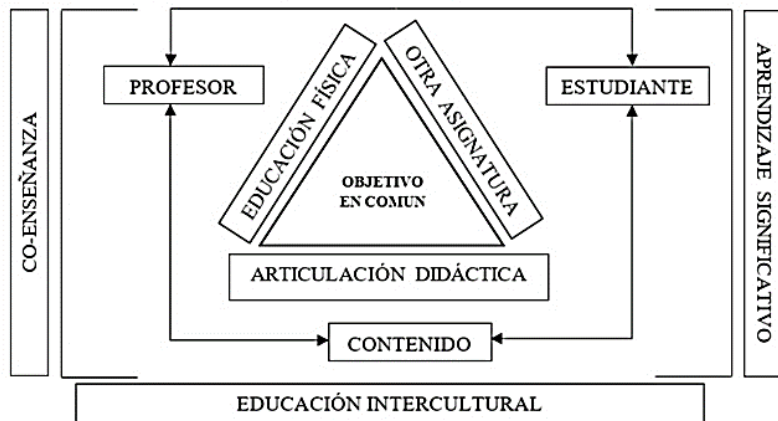
Este capítulo tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física, en el marco de la colaboración profesional con otras disciplinas para una educación escolar intercultural pensada por y para la diversidad, para, posteriormente, proponer acciones interdisciplinarias entre otras asignaturas y esta, que enfoquen la educación del cuerpo en perspectiva multidisciplinaria, considerándose el cuerpo infantil como un cuerpo a ser socializado (Ron, 2018b). En este contexto, según lo declarado por el Ministerio de Educación, el trabajo colaborativo es una metodología en que los docentes de la misma o diversas disciplinas estudian, comparten experiencias, analizan e investigan en conjunto (MINEDUC, 2019). Este tipo de trabajo permite el desarrollo de una educación más inclusiva, que favorece la cooperación entre profesores (Cremer *et al.*, 2010; Rodríguez y Ossa, 2014), permitiendo mejorar la calidad de los aprendizajes (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Hedegaard *et al.*, 2020).

La colaboración docente se comprende como parte del desarrollo profesional y surge de la visión de un enfoque compartido, para operar de manera interdependiente y con responsabilidad colectiva hacia el logro de objetivos en común (Aparicio y Sepúlveda, 2019). En relación con lo anterior, es necesario que, en el contexto de referencia en el sistema educativo escolar chileno, el trabajo colaborativo trascienda más allá de lo que proponen los programas de integración escolar, cuyo propósito está centrado únicamente en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, el trabajo colaborativo debe poner atención a la totalidad de los estudiantes, considerando todas sus características y valorando la diversidad de las aulas.

Metodológicamente, este capítulo se elaboró mediante una revisión de literatura científica y normativa publicada en revistas indexadas (Latindex, Scielo, Scopus y Web of Science), nacionales e internacionales. Esta búsqueda, se llevó a cabo teniendo como base las palabras clave: interdisciplinariedad; educación intercultural; Educación Física intercultural; trabajo colaborativo; y coenseñanza. El tratamiento del corpus se realiza mediante el análisis de contenido (Hsieh y Shannon, 2005; Krippendorff, 2019), con la finalidad de develar nuevos antecedentes a partir de los contenidos expuestos en la literatura. Además, este capítulo está sustentado en la teoría crítica (Giroux y McLaren, 1998), bajo un enfoque educativo intercultural.

En ese sentido, el trabajo analiza las prácticas pedagógicas, sustentándose en el Triángulo Pedagógico propuesto por Houssaye (1988). Para ello, se expone la propuesta de la “interdisciplinariedad metodológica”, que busca que los contenidos sean articulados a través de la interdisciplinariedad que es desarrollada en base al trabajo colaborativo de los profesores, para la construcción de aprendizajes significativos, considerando sus características físicas, psicológicas y socioculturales de todas y todos los estudiantes (**figura 1**).

Figura 1.
Propuesta de interdisciplinariedad metodológica.



Fuente: Elaboración propia a partir del triángulo pedagógico de Houssaye (1988).

La coenseñanza como estrategia metodológica

En la coenseñanza en el aula, los docentes combinan sus fortalezas para trabajar juntos y a través de esto brindan el mejor ambiente para el aprendizaje a sus estudiantes (Peyton, 2005). Esto no solo incorpora la reflexión y la revisión entre los profesores, sino también entre estudiantes y profesores, con la finalidad de crear un plan de estudios con una mejora perdurable en los aprendizajes (Harris y Bretag, 2003; Valdebenito y Durán, 2017).

En Chile, el Decreto 170 estableció la obligatoriedad de horas de docencia destinadas al trabajo colaborativo, en aquellos establecimientos con programa de integración escolar (MINEDUC, 2010). Bajo los lineamientos que aporta este decreto, el trabajo colaborativo está sustentado bajo el modelo de coenseñanza entendida como la asociación de un profesor de educación general con uno de educación especial u otra disciplina para impartir instrucción a un grupo de estudiantes (Friend *et al.*, 2010; Suárez-Díaz, 2016; Urbina *et al.*, 2017). No obstante, dicha instrucción solo está dirigida a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, excluyendo a los demás. Lo que sostenemos aquí es que el trabajo colaborativo desarrollado en las escuelas debe tener el objetivo de formar a todos y todas las estudiantes, sin hacer distinción de estos.

En ese sentido, Rodríguez y Ossa (2014) agrupan los principales enfoques de coenseñanza, los que se dividen y describen a continuación:

- a) Coenseñanza de observación, donde un profesor dirige la totalidad de la clase, mientras el otro recoge información.

- b) Coenseñanza de apoyo, un profesor toma el rol de conducir la clase y el otro se rota entre los estudiantes, para reforzar los contenidos.
- c) Coenseñanza en grupos simultáneos, en que los profesores dividen la clase en dos grupos.
- d) Coenseñanza de rotación entre grupos, los profesores trabajan con grupos diferentes.
- e) Coenseñanza en estaciones, los profesores dividen el material y a los estudiantes en estaciones.
- f) Coenseñanza alternativa, el profesor trabaja con un grupo pequeño de estudiantes desarrollando actividades de reforzamiento, preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro docente trabaja con la clase completa.
- g) Coenseñanza complementaria, donde un profesor realiza acciones, para mejorar o complementar la enseñanza desarrollada por el otro profesor.
- h) Coenseñanza en equipo, consiste en que los coeducadores desarrollan simultáneamente la clase.

Al respecto, sostenemos que, para un mejor desarrollo de los contenidos y la calidad de los aprendizajes, la coenseñanza en equipo permitiría que la interdisciplina sea más efectiva. Puesto que, a través de esta, se evidenciará un mayor nivel de complemento entre las asignaturas involucradas.

De esa manera, la estrategia del trabajo complementario favorece el aprendizaje igualitario e inclusivo, para todos y todas las estudiantes (Saloviita y Takala, 2010), independiente de sus necesidades educativas (Calderón *et al.*, 2016). En este sentido, las políticas educativas chilenas expresan que la integración e inclusión debe eliminar todas las formas de discriminación que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (MINEDUC, 2015). El trabajo colaborativo aplicado por los profesores no solo debe abocarse a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que debe comprender a la totalidad de los estudiantes, tomando en consideración tanto sus características individuales como sus características socioculturales diversas.

La diversidad sociocultural y la inclusión forman parte del debate actual en el marco de la educación. La diversidad comprende la expresión plural de las diferencias, la que no se traducen en negación, discriminación y exclusión, sino en la aceptación del otro como una posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad e integración (Guédez, 2005; Hurtado y Molina, 2019). De manera que la escuela no siempre ofrece respuesta a las necesidades y expectativas de los y las estudiantes en contextos multiculturales (Aguilar, 2013), lo que supone una contradicción basada en que, a pesar de ser diferentes, se requieren procedimientos similares para todos los estudiantes que forman parte de una colectividad social, ignorando la construcción de significados y

sentidos presentes en sujetos con características socioculturales diferentes (Ibáñez-Salgado *et al.*, 2012).

En ese contexto, la educación intercultural surge como una herramienta que facilita la coenseñanza, debido a que permite la articulación de conocimientos y saberes diversos, para el cumplimiento de un objetivo. Es así como la educación intercultural considera cosmovisiones y lógicas culturales distintas, con el objetivo de incorporar las necesidades educativas y culturales de todos los estudiantes (Ibáñez-Salgado *et al.*, 2012; Jiménez y Fardella, 2015). No obstante, hoy en día la educación intercultural se mantiene como un desafío educativo, puesto que, en escuelas con altos índices de estudiantes indígenas aún existe la tendencia a folclorizar los conocimientos culturales, a través del abordaje superficial de contenidos.

La Educación Física con perspectiva intercultural

Las bases curriculares de Educación Física poseen diversos contenidos que pueden ser tratados bajo un enfoque educativo intercultural, los que pueden dividirse en ejes como los juegos, cuyo objetivo puede facilitar las relaciones y el encuentro entre sujetos que pertenecen a culturas y sociedades diferentes. Desde este enfoque, por ejemplo, la expresión corporal y la danza tienen la potencialidad de acercar a los estudiantes a otras formas de vida y expresividad, mientras que el deporte contribuye a territorializar las identidades y reactivar la conciencia de pertenencia a una comunidad (Contreras *et al.*, 2007). Es decir, en Educación Física el cuerpo no debe ser visto desde una mirada instrumental y simplista, sino desde perspectivas humanistas que aborden las diferentes nociones de la educación corporal (Ron, 2020).

En ese contexto, los profesores de Educación Física tienden a desarrollar las unidades didácticas de danza, música y deportes de otras culturas de forma superficial. Esto ha provocado la folclorización de los conocimientos y saberes culturales, pues los contenidos se abordan de forma superficial a través de una exposición categorizada y no sujeta a la profundización de contenidos (López-Carril *et al.*, 2018). Lo anterior, deja en evidencia que, en la educación intercultural trabajada en la clase de Educación Física, los docentes suelen optar más por dedicar una unidad didáctica o algún crédito a contenidos interculturales, que trabajar de forma transversal el tema durante todo un ciclo educativo (Cuevas *et al.*, 2009).

Tradicionalmente, la asignatura de Educación Física se ha vuelto un vehículo de exclusión, discriminación y negación de oportunidades. Por lo mismo es que aquí se propone una mirada que considere la diversidad, pluralidad y también la singularidad de cada estudiante y que, además, promueva el reconocimiento de las diferencias, tanto de pensamiento como culturales y corporales (Taborda, 2012). En este sentido, para el desarrollo de una escuela más inclusiva, la educación intercultural emerge como una de las posibles corrientes pedagógicas que puede ser trabajada en las distin-

tas áreas del conocimiento en la escuela (López-Carril *et al.*, 2018; Rojas, 2018), pues la gran preocupación social existente, exige una serie de innovaciones educativas a nivel escolar con el objetivo de formar actitudes positivas hacia los diferentes grupos socioculturales. Con todo, la formación del profesorado respecto a la diversidad social y cultural no está enmarcada en base a una educación plural (Anttila *et al.*, 2018; Contreras *et al.*, 2007).

En síntesis, el desarrollo de una educación física intercultural plantea el desafío de implementar prácticas pedagógicas que contribuyan a superar modelos sociales jerarquizados, que suelen excluir a estudiantes pertenecientes a grupos sociales minoritarios (Cuevas *et al.*, 2009, p.18). Para esto, los profesores deben mejorar las competencias interculturales (Wyant *et al.*, 2018), de manera que se permita abordar, fomentar y dar forma a los procesos de aprendizaje interculturales en las clases de Educación Física y así, comprender la relevancia cultural de estos procesos, conociendo la dinámica de la comunidad e implementando diversas estrategias que reflejen los conocimientos culturales relevantes (Flory y McCaughtry, 2011).

La interdisciplina para una educación física inclusiva

Diversos estudios han propuesto modelos para el desarrollo de la interdisciplinariedad en diferentes asignaturas. Al respecto, Fogarty (1991) expone el modelo de conexión, que permite relacionar dos o más asignaturas a través de una temática para el cumplimiento de un objetivo. Lo anterior, sustenta lo planteado por Montávez *et al.* (2002) quienes proponen una unidad didáctica interdisciplinaria que integra elementos del área de Educación Física y Lengua Extranjera. El objetivo es desinhibir a los estudiantes desde la expresión corporal, para el desarrollo de una actitud participativa y comunicativa extrapolándola al campo de la especialidad de Lengua Extranjera. Después de la investigación, los autores concluyeron que los estudiantes aprendieron estrategias lúdico-corporales que motivan hacia el aprendizaje de la Lengua Extranjera.

Recientemente, López (2019) plantea un proyecto interdisciplinario en el que se utilizan las tecnologías de la información y comunicación para interrelacionar las asignaturas de Biología y Geología con uno de los contenidos de la Educación Física: primeros auxilios. Se desarrollan sesiones de orientación durante todo el año académico, concluyendo que los aprendizajes se ven favorecidos por la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, puesto que, se capta la atención e interés por parte de los estudiantes.

Posteriormente, Folch *et al.* (2020) presentan una propuesta pedagógica interdisciplinar entre las asignaturas de Educación Visual y Plástica, Educación Musical y Educación Física, que pretende promover el desarrollo personal de los estudiantes potenciando sus capacidades expresivas, despertando su sensibilidad hacia las expresiones artísticas y culturales de su entorno. Los autores concluyeron que la codocencia permite el diálogo respetuoso entre profesionales sirviendo como ejemplo en los estudiantes.

En relación con las propuestas planteadas, y puesto que tradicionalmente la Educación Física se ha encargado de formar cuerpos anatómicos y mecánicos, se ha vuelto indispensable construir una Educación Física inter y transdisciplinaria que trascienda a los modelos tradicionales, unidisciplinarios y acríticos. No obstante, en la actualidad la disciplina es más que la enseñanza mecánica, dado que la motricidad va cobrando sentido para cada ser humano (Falcettoni, 2019), lo que exige un desarrollo multidisciplinario, dado que el conocimiento a la realidad y el saber solo se puede obtener mediante la conexión de distintas ciencias del saber (Conde de Caveda *et al.*, 2010; Pagano y Pérez, 2015). En este contexto, surge la coenseñanza en las prácticas pedagógicas de Educación Física, con el objetivo de conectar conocimientos que faciliten los aprendizajes de todos los estudiantes.

Propuesta interdisciplinaria en Educación Física

Las habilidades motrices son parte de los ejes curriculares de todos los niveles en la asignatura de Educación Física y salud en Chile, la que se divide en subcategorías como: actividad física y resolución de problemas, ejercicio en entorno natural, expresión corporal y danza, habilidades motrices básicas y juegos predeportivos-deporte (MINEDUC, 2013). Considerando lo anterior, son diversas las disciplinas que pueden articularse con los objetivos con la asignatura de Educación Física. Así, esta última es considerada una disciplina abierta a la interdisciplinariedad, según sus contenidos planteados en los planes y programas.

En ese contexto, y a modo de ejemplo, a continuación se presenta una propuesta didáctica interdisciplinaria entre las asignaturas de Educación Física y Artes Visuales (**figura 1**).

Figura 1.
Actividad interdisciplinaria entre Educación Física y Artes Visuales.

Asignatura	Educación Física	Artes Visuales
Eje Curricular	Habilidades motrices	Expresar y crear visualmente
Unidad	Ejercicio en entorno natural	Uso de formas y color
Objetivos	Aplicar criterios de conservación del medioambiente en sus actividades escolares, por ejemplo, cuidar la flora y la fauna en actividades en contacto con la naturaleza y aplicar el principio de “no deje rastro”.	Realizar trabajos centrados en el uso de las formas y el color, utilizando medios de expresión como la pintura, escultura y fotografía y crear trabajos de arte y diseños a partir de sus propias ideas y de la observación del entorno cultural: Chile, su paisaje y sus costumbres.
Nivel	Quinto año básico	
Conocimientos previos	Los estudiantes conocen los siete principios de mínimo impacto ambiental (no deje rastro).	
Lugar actividad	Monumento Nacional “Cerro Ñielol”	

Inicio actividad Los encargados de Conaf dan a conocer las reglas para el ingreso y cuidados ambientales del espacio que se visita. A continuación, y considerando que el recorrido a realizar posee un cierto grado de complejidad desde el punto de vista físico, el profesor de Educación Física llevará a cabo un calentamiento acompañado de una fase de oxigenación, movilidad articular, fuerza y potencia, velocidad y reacción y estiramientos o elongación. Posteriormente, se dan a conocer las reglas del grupo establecidas por los profesores de cada asignatura, considerando también que cada una hora de caminata, se realizarán quince minutos de descanso en los que los estudiantes deben hidratarse y alimentarse.

Desarrollo El recorrido comienza en el sendero *Agua Santa* que consiste en 750 metros de caminata es ascenso hasta llegar al mirador. En ese punto, el profesor de Educación Física realizará una actividad de trabajo en equipo que consistirá en que un compañero guiará a otro con sus ojos vendados en un breve recorrido de 100 metros con cambio de roles. Lo anterior, estimula la capacidad de comunicación, entendida esta como uno de los elementos más importantes del trabajo en equipo.

A continuación, se retoma la caminata hasta el sector *Chemamules* para dirigirse al Centro de Informaciones Ambientales donde existe un sendero habilitado para personas en situación de discapacidad motriz. Una vez recorrido el sendero, se reunirá a todos los estudiantes y se les dará la instrucción de distribuirse por el espacio, con sus materiales (telefono celular, block, lapiz y goma). En primer lugar, haciendo uso de los teléfonos móviles, tendrán la completa libertad para tomar fotografías de los que consideren los mejores paisajes del entorno. Luego, deberán elegir la mejor fotografía para llevarla al papel a través de la confección de un dibujo, que deberán comenzar en aquel mismo lugar y entregar al próxima sesión.

Al transcurrir treinta minutos de dicha actividad, los estudiantes procederán a reunirse para tomar el camino de regreso.

Cierre Se llevará a cabo una actividad guiada por los profesores de Educación Física y Artes Visuales, donde los estudiantes darán a conocer sus apreciaciones respecto a los paisajes contemplados, las actividades realizadas y como estas influyen en los aspectos de aprendizajes y emociones. Asimismo, los profesores haran entrega a cada estudiante de una reflexión impresa enfocada en el desarrollo personal e integral para la vida.

Posteriormente, los estudiantes deben dirigirse al furgón que les estará esperando en la salida del monumento para volver a la escuela, donde estarán esperando los apoderados para hacer la recepción de los estudiantes.

Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> - Teléfono móvil - Block - Lápiz grafito - Goma de borrar - Colación alta en calorías (barra de cereal, frutos secos, etc.) - Agua - Ropa comoda para caminata, colación.
Observaciones	<p>Para el desarrollo de esta actividad, los profesores deben obtener los permisos correspondientes de ingreso al Monumento Natural “Cerro Ñielol”. Asimismo, los estudiantes deben presentar la autorización de sus apoderados, a través de un consentimiento firmado.</p>
Indicadores de evaluación	<p>Conceptuales: Los estudiantes observan y conocen la diversidad ambiental (flora y fauna) del lugar, la que queda evidenciada en las fotografías tomadas y los dibujos desarrollados.</p> <p>Procedimentales: Los estudiantes aplican sus conocimientos en relación a los siete principios de minimo impacto ambiental (no deje rastro).</p> <p>Actitudinales: Los estudiantes demuestran conciencia y liderazgo en el cuidado personal (autoliderazgo), colectivo (liderazgo afiliativo) y ambiental.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que al diseño presentado se pueden incorporar una serie de acciones que tributen a contenidos bajo un enfoque educativo intercultural. Por ejemplo, considerando el conocimiento sobre los *chemamulles* (escultura de madera que representa a dos jóvenes y dos ancianos) se pueden desarrollar actividades dirigidas al conocimiento de la significancia, para la historia del pueblo *mapuche*. Asimismo, producto de la diversidad de flora y fauna del lugar visitado, se pueden desarrollar acciones que permitan a los estudiantes conocer de manera experiencial las distintas floras medicinales que el Monumento Natural “Cerro Ñielol” aporta. Así, dadas las características naturales y patrimoniales que representa este lugar, se puede llegar a utilizar como un espacio clave para la construcción de conciencia y aprendizajes de todos y todas las estudiantes, sin hacer distinción de sus características socioculturales.

Hacia una Educación Física intercultural

La diversidad sociocultural ha desencadenado el intenso debate por el rol de la educación escolar en la promoción de la cohesión social (Flores *et al.*, 2015). Lo anterior, ha significado que la educación del siglo XXI ha trascendido desde los enfoques educativos tradicionales a un enfoque educativo intercultural, que se caracteriza por la consideración, valoración y respeto de la diversidad social y cultural como un ele-

mento enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández *et al.*, 2016; Villalta, 2016). Esto no excluye a la Educación Física, caracterizada no solo por sus beneficios físicos, sino además por sus beneficios psicológicos y sociales (Cuevas *et al.*, 2010). Al respecto, sostenemos que la Educación Física puede desarrollar de manera más efectiva su logro de aprendizajes significativos, si se consideran las características físicas, psicológicas y socioculturales de los y las estudiantes.

Considerando los retos y las problemáticas que ha generado la realidad multicultural, conocer la voz del profesorado de Educación Física cobra interés, dado su rol en el desarrollo de los propósitos interculturales (Flores *et al.*, 2014). En esa línea, este capítulo sostiene que existe una necesidad de integrar la educación intercultural en la formación de profesores de Educación Física, lo que es reforzado por Flores *et al.* (2014) al postular cinco desafíos para la formación de los profesores de Educación Física del siglo XXI:

- a) Los contenidos deben poseer un enfoque intercultural reduciendo el etnocentrismo.
- b) Formación actitudinal para tomar conciencia y modificar el desconocimiento cultural.
- c) Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los futuros profesores, acerca de la diversidad social y cultural.
- d) Favorecer la interacción con diversos contextos socioculturales en las prácticas, para evitar el desconocimiento e inseguridad de los profesores que se desempeñarán en contextos multiculturales.
- e) Mejorar las competencias pedagógicas de los profesores.

Asimismo, desde una perspectiva de Educación Física intercultural y a nivel de desarrollo curricular, Flores *et al.* (2015) proponen:

- a) Elaborar adaptaciones curriculares pertinentes, sin minimizar los objetivos curriculares.
- b) Seleccionar y desarrollar contenidos de Educación Física poco habituales, para fomentar la igualdad de oportunidades.
- c) Incorporar de manera progresiva a estudiantes que pueden suponer un mayor choque cultural.
- d) Recoger el bagaje lúdico y deportivo de los estudiantes pertenecientes a otros contextos socioculturales, para ser incorporados a las clases.
- e) Buscar elementos significativos y motivadores para todos los estudiantes.
- f) Promover una evaluación que priorice las actitudes de solidaridad, respeto, tolerancia y cooperación por sobre el logro de habilidades y destrezas motrices.

g) Hacer partícipe a los estudiantes en el proceso de evaluación (auto y coevaluación).

Bajo las orientaciones anteriores, este artículo deja en evidencia que ha existido un constante desarrollo de la cultura física y de la Educación Física propiamente tal. De manera que, se ha evolucionado desde una disciplina sustentada en nociones tradicionales del desarrollo corporal y enfocada en la memorización de movimientos con fines gimnásticos, a lo que hoy en día se propone como Educación Física intercultural, donde el aprendizaje integral y la inclusión es para todos los estudiantes. Además, la Educación Física intercultural puede llegar a promover procesos didácticos de interdisciplinariedad, para conseguir que todos los agentes pertenecientes al contexto escolar se desarrollen y aprendan en un clima de aula saludable.

Propuesta interdisciplinaria para una Educación Física intercultural

Considerando los antecedentes expuestos, se sostiene que la Educación Física cumple un rol relevante para fortalecer la inclusión, la cohesión sociocultural y el desarrollo de competencias interculturales en la escuela (Grimminger-Seidensticker y Mohwald, 2016).

En las bases curriculares se integra la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, elaborada a partir de la consulta indígena realizada en 2019 con la participación de los nueve pueblos indígenas reconocidos en Chile por la Ley Indígena (MINEDUC, 2019). Esta asignatura busca contribuir en la valorización, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas en el contexto escolar (MINEDUC, 2019). En este contexto, y a modo de ejemplo, a continuación se presenta una propuesta didáctica interdisciplinaria entre las asignaturas de Educación Física y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (**figura 2**).

Figura 2.

Actividad interdisciplinaria entre EF/LCPOA. Fuente: Elaboración propia.

Asignatura	Educación Física	Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales
Eje Curricular	Juegos predeportivos-deportes	Patrimonio, tecnologías, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios
Unidad	Práctica de deportes colectivos	Práctica de deportes originarios ancestrales
Objetivos	Practicar deportes individuales y colectivos que apliquen reglas y estrategias específicas del juego, por ejemplo, generar superioridad numérica, cambiar la posición o la función de los jugadores durante el partido.	Valorar la importancia de algunas técnicas y actividades de producción de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto, considerando semejanzas y diferencias con las propias.

Nivel	Sexto año básico
Conocimientos previos	Los estudiantes reconocen las reglas principales del deporte <i>linao</i> , y las bases para el desarrollo de un juego limpio.
Inicio actividad	<p>El profesor realiza una reseña acerca del deporte denominado <i>linao</i> o <i>inao</i>, deporte de pelota practicado principalmente por los <i>huilliches</i> al sur de Chile (Sánchez, 2010). Asimismo, se muestra material audiovisual que expone el desarrollo del juego y se ejemplifica a través de las similitudes con determinados deportes convencionales como el <i>rugby</i> o el <i>handball</i> conocidos a nivel mundial.</p> <p>Una vez que los estudiantes se encuentren en el espacio a ejecutar la sesión, el profesor guiará un calentamiento que consiste en el aumento de la frecuencia cardiaca y en la activación de los grupos musculares principales a utilizar en la ejecución del deporte (tren inferior y tren superior). Se finaliza esta fase con movimientos articulares y ejercicios de estiramiento de la musculatura más comprometida en las actividades a realizar.</p>
Desarrollo	<p>En primera instancia, se realizará una invitación a una <i>machi</i> (autoridad religiosa) para cantar el <i>romanceo</i> que consiste en el encantamiento de la pelota y para rociar a los jugadores con agua con la intención de fortalecerlos.</p> <p>La actividad principal consiste en un encuentro interescolar rural en el que participarán cuatro escuelas del sector. Desde una mirada occidental, se llevarán a cabo los partidos bajo una modalidad de juego todos contra todos, con tiempos de veinte minutos por juego.</p>
Cierre	Una vez terminada la actividad, se llevará a cabo una ceremonia de premiación por la participación para cada estudiante y sus respectivos profesores. Dicha ceremonia culminará con un discurso de los profesores coordinadores de la actividad (Educación Física y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales).
Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio (gimnasio, multicancha, terreno al aire libre, patio, etc.) - Balones de esponja y goma - <i>Coligues</i> (en caso de ser un terreno al aire libre)
Observaciones	Para el desarrollo de esta actividad, los profesores deben obtener los permisos correspondientes de las autoridades educativas. Asimismo, los estudiantes deben presentar la autorización de sus apoderados, a través de un consentimiento firmado.
Indicadores de evaluación	<p>Conceptuales: Los estudiantes conocen el deporte colectivo <i>linao</i>, con sus respectivas reglas generales. Además, reconocen los elementos principales para el trabajo en equipo y el desarrollo del juego limpio.</p> <p>Procedimentales: Los estudiantes ejecutan el deporte y demuestran sus habilidades para el trabajo en equipo. Además, aplican una variedad de habilidades específicas en la ejecución de movimientos que subyacen al deporte colectivo practicado.</p> <p>Actitudinales: Los estudiantes valoran el conocimiento proveniente de otros contextos socioculturales con actitudes de respeto y tolerancia. Además, promueven la participación equitativa respetando la diversidad física y sociocultural.</p>

Actividades interdisciplinarias como la aquí descrita dejan en evidencia las diversas posibilidades que pueden existir y desarrollarse en el contexto escolar. Por ello, se vuelve indispensable que los profesores tengan la capacidad de contextualizar los contenidos escolares según las características socioculturales del estudiantado, a fin de que estos logren formar un conocimiento integral con perspectiva intercultural y que, por sobre todo, permita desarrollar un genuino diálogo de saberes entre estudiantes pertenecientes a contextos socioculturales diversos. Esto puede llegar a efectuarse de manera autónoma en cada asignatura, pero sostenemos que, la interdisciplinariedad metodológica, donde se evidencie un claro trabajo colaborativo por parte de todos y todas las profesoras, permitiría una perspectiva más integral en la entrega de los contenidos curriculares.

Conclusiones

Según la literatura revisada y analizada, se evidencia que a nivel didáctico se han invisibilizado en las prácticas docentes los conocimientos referentes a otras epistemologías que se diferencian a la eurocéntrica occidental, lo que ha promovido que los docentes de todas las asignaturas y también de Educación Física se vuelvan herméticos a desarrollar un trabajo colaborativo que promueva la inclusión y cohesión social en las aulas. Al respecto, sostenemos que, a través de las propuestas didácticas expuestas se puede llegar a fomentar pistas de acción que contribuyan al desarrollo de la autonomía profesional docente y que permitan desarrollar una serie de acciones pedagógicas orientadas a la adaptación del currículo escolar. La finalidad es ejecutar una clase de Educación Física pertinente al contexto social y cultural del estudiantado, lo que además puede ser desarrollado de mejor forma a través de la interdisciplinariedad didáctica fundamentada en la colaboración docente.

La consideración de la diversidad social y cultural en la planificación de acciones didácticas en un marco de interdisciplinariedad en el contexto escolar permitiría potenciar una Educación Física que, sustentada en el enfoque educativo intercultural, desarrolle una perspectiva de cuerpo educado desde su multidimensionalidad. De esta manera, el cuerpo de profesores no solo aprende a crear conciencia, sensibilidad y comprensión de la diversidad sociocultural, sino que también puede formar a todos los estudiantes desde la riqueza que puede aportar la interacción sociocultural en el contexto escolar. Ello permitiría contribuir en la disminución de conductas discriminatorias en la escuela y construir valores inclusivos con base en el respeto y la empatía, reduciendo algunas de las problemáticas que se producen en la escuela, como son las tensiones y conflictos existentes entre estudiantes con pertenencias socioculturales diferentes.

La interdisciplina surge como un desafío que permite a los profesores salir de las limitaciones que las mismas políticas educativas han implementado y no solo aplicar la articulación didáctica entre profesores con programas de integración escolar que están direccionados al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Más

bien, la interdisciplina debe enfocarse en todas y todos los estudiantes, considerando sus características individuales y sus características socioculturales. Esto permitirá que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de forma contextualizada a las realidades socioculturales en las que está situada la escuela, a través del trabajo colaborativo que los profesores pueden llegar a desarrollar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Bobadilla, M. d. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), pp. 49-59. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46126366003.pdf>
- Anttila, E., Siljamaki, M., y Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), pp. 609-622. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485141>
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). El trabajo colaborativo de los docentes: Nuevos caminos para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos mas”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(44), pp. 121-136. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>
- Conde de Caveda, J., Torres Ramos , E., Cárdenas Vélez, D., y López López, M. (2010). La concepción del profesorado sobre los factores que influyen en el tratamiento interdisciplinar de la Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(13), pp. 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163018858003.pdf>
- Contreras, O., Gil Madrona, P., Cecchini, J., y García, L. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), pp. 7-47. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200002
- Cremer, E., Liston, A., Nevin, A., y Mil, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the Needs of All Teachers and Learners: “Implications for Teacher Education Reform”. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), pp. 59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Cuevas, R., Fernández Bustos, J., y Pastor Vicedo, J. (2009). Educación Física y educación intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos*, (24), pp. 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282837>
- Cuevas, R., Pastor Vicedo, J., González Villora, S., y Gil Madrona, P. (2010). Educación Física intercultural, motivación y prejuicio racial: Una aproximación desde la teoría de las metas de logro. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2). <https://revistas.um.es/cpd/article/view/111251>
- Falsettoni, N. (2019). La construcción de una Educación Física transdisciplinaria desde el enfoque sistémico. *Ciencia y Educación*, 3(1), pp. 11-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp11-20>
- Fernández, M., Torres Arenas, E., y García Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos*, 38(152), pp. 109-127.
- Flores, G., Prat, M., y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 183-199. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Flores, G., Prat Grau, M., y Soler Prat, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, (28), pp. 248-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35584>

- Flory, S., y McCaughtry, N. (2011). Culturally Relevant Physical Education in Urban Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), pp. 49-60. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599721>
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), pp. 61-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ432787>
- Folch, C., Córdoba Jiménez, T., y Ribalta Alcalde, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, (37), pp. 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, pp. 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O., Gómez-Villora, S., y Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 159-177. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a10.pdf>
- Giroux, H., y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Instituto Paulo Freire.
- Grimminger-Seidensticker, E., y Mohwald, A. (2016). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), pp. 445-458. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1225030>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *SAPIENS*, 6(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100007
- Harris, H., y Bretag, T. (2003). Working towards quality student learning outcomes. *Journal Quality in Higher Education*, 9, pp. 179-185. <https://doi.org/10.1080/13538320308151>
- Hedegaard Hansen, J., Carrington, S., Riis Jensen, C., Molbaek, M., y Secher Schmidt, M. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Hsieh, H.-F., y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hurtado, A., y Molina, V. (2019). Interculturalidad en el marco normativo de la educación física en Colombia. Introito a la formación profesional. *Educación*, 28(54), pp. 87-104. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.005>
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., y Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*, (59), pp. 215-240. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf>
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 419-441. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- López, J. (2019). Propuesta de un proyecto interdisciplinar para el fomento del aprendizaje de los primeros auxilios en Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 10(60), pp. 91-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7063108>
- López-Carril, S., Villamón, M., y Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos*(34), pp. 389-394. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58748>
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (2010). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Legislación Chilena: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (2013). *Curriculum Nacional*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20742_programa.pdf

- MINEDUC, Ministerio de Educación. (08 de Junio de 2015). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (29 de Enero de 2019). *Biblioteca Digital*. Obtenido de Mineduc: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (2019). *Curriculum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/>
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (23 de Diciembre de 2019). *Curriculum Nacional*. Obtenido de Bases Curriculares: https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-143635_bases.pdf
- Montávez Martín, M., Díaz de Durana, I., y Mariscal Solís, A. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (expresión corporal) y lengua extranjera. *Retos*(1), pp. 29-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i1.35109>
- Pagano, J., y Pérez, C. (2015). Interdisciplinariedad entre educación física y ciencias naturales para mejorar aprendizajes en niñas de tercer grado de educación básica. *Búsqueda*, 2(14), pp. 77-83.
- Peyton, B. L. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Journal Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13, pp. 83-94. <https://doi.org/10.1080/13611260500040351>
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), pp. 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), pp. 217-234. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-217.pdf>
- Ron, O. (2018a). Las nociones del cuerpo educado en la formación superior de profesores de educación Física de la UNLP: Un análisis de los abordajes conceptuales de las asignaturas filosofía y sociología en el caso del plan de estudios 2000. *Revista de ALESDE*, 9(1), pp. 91-107. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/117472/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ron, O. (2018b). *Nociones del cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)* [Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales]. Universidad de Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/87199/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ron, O. (2020). Nociones de cuerpo educado en la formación superior en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. *Archivos en Movimiento*, 16(1), pp. 21-43. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/120688/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Saloviita, T., y Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), pp. 389-396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Sánchez, G. (2010). Los mapuchismos en el DRAE. *Boletín de filología*, 45(2), pp. 149-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032010000200008>
- Santos, S. (2005). La educación física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5(19), pp. 179-199. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54221996003>
- Shoham, D., Hammond, R., Rahmandad, H., Wang, Y., y Hovmand, P. (2015). Modeling social norms and social influence in obesity. *Current Epidemiology Reports*, 2(1), pp. 71-79. <http://dx.doi.org/10.1007/s40471-014-0032-2>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), pp. 166-182. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012
- Taborda, M. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios pedagógicos*, 38(1), pp. 111-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400007>

- Urbina, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., y Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), pp. 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valdebenito, V., y Durán, D. (2017). Cambio conceptual sobre la colaboración entre el profesorado y cooperación entre estudiantes. *Cadernos de Pesquisa*, 24(3), pp. 99-112. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n3p99-112>
- Velázquez, R. (2010). *Didáctica de la educación física*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), pp. 130-143. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>
- Wyant, J., Killick, L., y Bowen, K. (2018). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 71(4), pp. 416-433. <https://doi.org/10.1080/003>

CAPÍTULO 10

**SABERES DOCENTES, CUERPOS Y
CIUDADANÍAS EN LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN
EDUCACIÓN FÍSICA: ACERCA DE UNA
INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS DE
SAN CARLOS DE BARILOCHE Y DINA
HUAPI, RÍO NEGRO, NORPATAGONIA
ARGENTINA**

Fabián Martins y Mercedes Lemus

Introducción

Este trabajo presenta el proyecto de investigación vinculado al análisis de los saberes docentes en las prácticas de enseñanza de los deportes en Educación Física en escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche y Dina Huapi, Río Negro, Argentina.³⁰ Se pretende indagar dichos saberes y prácticas, a partir del estudio de las nociones de cuerpo y ciudadanía dentro del entramado compuesto por el diseño curricular para las escuelas secundarias de Río Negro (DC-ESRN, 2017), las sociabilidades escolares y las trayectorias formativas. Este interés se conecta con las investigaciones que exponen el devenir de la Educación Física y la enseñanza de los deportes desde la dimensión sociopolítica, según las variaciones a lo largo tiempo y las diversas regiones del país (Scharagrodsky, 2011; Méndez, 2011; Orbuch, 2015). En tal sentido, el pro-

30 Proyecto de investigación “Los deportes y su enseñanza en educación física: Acerca de los discursos, los cuerpos y las afectividades. Escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche y Dina Huapi en el período 2022-2025” (04/B248). Universidad Nacional del Comahue, Sede Bariloche, Profesorado en Educación Física. Director: Fabián Martins. Codirector: Federico Pizzorno. Integrantes docentes: Marina Capolechio, Lourdes Carballo, Juan Cárdenas, Daniela Carrasco, Cristina Sacarelo, Cinthia Sgrinzi. Integrantes estudiantes: Mercedes Lemus, Manuela Pizzorno, Julián Bumisky. Colaboradores: Norma López Medero, Gustavo Cayun Pichunlef.

yecto se orienta a dilucidar las condiciones de producción, reproducción y resistencia de las nociones cuerpo y ciudadanía, en función de las relaciones existentes entre las tradiciones del campo y la actualidad del área en escuelas secundarias del territorio. Entre los factores que intervienen a nivel territorial se destacan la reformulación de contenidos históricamente vinculados a los deportes, el ausentismo y la experiencia de desvinculación de la cotidianidad institucional (Martins y Pizzorno, 2019).

En términos interpretativos, la perspectiva constructivista del cuerpo, el enfoque decolonial y los estudios sobre los nuevos movimientos sociales, brindan elementos propicios para el tratamiento del problema de investigación. Desde los aportes de la investigación etnográfica en educación se apela a la construcción de un diálogo de saberes, con una política de conocimiento que se dirige a la promoción de los procesos de reflexividad y a la producción de narrativas. La construcción de datos se sustenta en el análisis de documentos, entrevistas y observaciones participantes en las clases, y para el procesamiento y el análisis de estos se recurre a la teoría fundamentada. Una investigación de este tipo puede contribuir al *corpus* de conocimientos del campo de la educación física y sus disciplinas afines, y a mejorar la calidad educativa para la transformación de las prácticas cotidianas.

Estado de la cuestión

Según el rastreo previo, el problema de investigación del presente proyecto no ha sido abordado desde la perspectiva de la investigación, no obstante, existen trabajos afines que resultan relevantes para su desarrollo. El estudio se enmarca en el campo de la Educación Física, dentro del amplio espectro de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, y los antecedentes se organizan en la intersección de dos tópicos o áreas disciplinares: los estudios históricos y los estudios sociales en Educación Física.

El primer tópico, los estudios históricos, se conforma a partir de tres recortes: los inicios de la educación física a comienzos del siglo XX, la educación física en el primer y segundo peronismo, la educación física y las reformas curriculares a partir de los años noventa. El estudio de estos periodos resulta significativo para la investigación, ya que exhibe las intrincadas relaciones entre los saberes docentes, las concepciones de cuerpo y ciudadanía, y las prácticas de enseñanza de los deportes.

Scharagrodsky (2011) sitúa los inicios de esta enseñanza en la propuesta impulsada por Romero Brest durante las primeras tres décadas del siglo pasado. Los objetivos principales de esta propuesta se orientaron a la “conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo”, desde los saberes provenientes de la pedagogía y la fisiología del ejercicio (p. 445). Todo ello, dentro de un sistema escolar concebido en torno al ideal de ciudadanía republicana, basado en la obediencia y el respeto racional a las leyes, para el buen funcionamiento de la sociedad democrática. Desde este ideal, el concepto de patria operó como garante de los derechos individuales y como factor

de civilización, en franca oposición al autoritarismo y la imposición de la fuerza de la educación física militarizada.

Galak (2014) expresa que en las décadas de 1920 y 1930 los deportes se incorporaron de forma definitiva a las clases de Educación Física, bajo una reconfiguración conceptual sobre los cuerpos, derivada de lecturas eugenésicas e higienistas. La concepción de cuerpo como máquina humana reafirmó el objeto de la Educación Física en el movimiento y su técnica, en un contexto de creciente aceptación social hacia estas prácticas y de debates acerca del pasaje del amateurismo humanista al profesionalismo liberal capitalista. En el mismo sentido, Méndez (2011) plantea que a comienzos y mediados del siglo XX en San Carlos de Bariloche, los significados vinculados al cuerpo emanaban “de perspectivas evolucionistas que sostenían la superioridad de la raza blanca y la validez de la cultura occidental europea... en aras del progreso moderno” (p. 39). A partir del análisis de documentos históricos, queda evidenciado que dichas concepciones tuvieron un impacto en los contenidos de enseñanza en Educación Física, bajo criterios de racionalidad científica que asociaban lo físico con la salud moral. Sin embargo, la autora expresa que dentro de este horizonte espaciotemporal existieron diversas manifestaciones de grupos heterogéneos, que pusieron en tensión la penetración de un ideal de sujeto homogéneo, dentro del proceso de constitución del Estado nacional. De este modo, es factible explicar los posibles extravíos del modelo universal que se pretendió instalar en el territorio, para reflexionar con respecto a las distancias existentes entre los discursos oficiales y las prácticas cotidianas.

A partir del análisis de documentos y de las alocuciones del general Perón, Orbuch (2015) analiza la Educación Física en Argentina entre 1946 y 1955 y argumenta que su desarrollo expone las intrincadas relaciones entre educación y política. Los dispositivos, discursos e imágenes de las políticas de Estado de ese periodo histórico impulsaron cambios sustanciales en los paradigmas y en las formas de trabajo, que replantearon las concepciones y representaciones de cuerpo vigentes hasta ese momento a nivel social y educativo. El autor destaca el valor que adquirió el cuerpo para el sistema productivo y como centro de atención y participación en la arena política. En este período la educación física no funcionó solo como un dispositivo de las políticas estatales para la mejora de la salud de la población, también formó parte de la estrategia de ampliación de derechos adquiridos por la ciudadanía.

Por otro lado, Emiliozzi (2016) señala que las diversas reformas curriculares impulsadas desde los años treinta en la provincia de Buenos Aires, organizaron la enseñanza de los deportes en Educación Física en consonancia con los intereses del sector productivo. En este sentido, la promoción de la salud y los ideales ciudadanos se materializaron en la búsqueda de la eficiencia de los desempeños motrices. Asimismo, esta investigación expresa que las reformas de los años noventa se llevaron a cabo en el marco de la crisis del Estado de bienestar, del modelo de desarrollo industrial fordista, de la desinversión y de los procesos de desindustrialización. Estas transformaciones agudizaron las inequidades sociales, afectando las tramas institucionales y el disposi-

tivo escolar en su conjunto. En ese contexto, los lineamientos oficiales para el área de educación física viraron hacia el desarrollo de competencias para la resolución de los problemas motrices de los juegos.

Con respecto al segundo tópico, relacionado con los estudios sociales en Educación Física, resultan de interés las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Estudios en Educación Corporal de la Universidad Nacional de La Plata. Estos estudios abordan las relaciones entre currículo, sujeto y saber, desde la perspectiva del cuerpo, a partir de las tradiciones epistemológicas del campo de la Educación Física y las reformas curriculares realizadas para las escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires. Sus resultados exponen que los diferentes documentos curriculares contienen enunciados naturalistas y humanistas del cuerpo (Bidegain, 2017; Emiliozzi, 2016). Todo ello, a la par de una pedagogía sustentada en las ciencias biomédicas y una didáctica que pretende instalar una supuesta identidad del sujeto, basada en una sustancia biológica, cognitiva o emocional. Dentro de este análisis documental se observan los múltiples entrelazamientos de una *episteme* moderna, que se instituye en las disciplinas científicas y bajo determinadas condiciones sociohistóricas. Con respecto a esto, se destacan los nexos indisolubles entre los argumentos biologicistas e higienistas y la construcción de una identidad nacional de alcance universal. Desde la centralidad del saber se propone un recorrido genealógico para el análisis de los postulados hegemónicos en Educación Física, con cuestionamientos hacia los contenidos y situaciones didácticas que fomentan la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto (Crisorio, 2017).

La tesis doctoral de Ron (2018) aborda las continuidades y rupturas de las nociones de cuerpo en las tradiciones del campo y en las prácticas formativas del Profesorado en Educación Física de la Universidad de La Plata. La investigación toma como referencia la noción hegemónica de cuerpo, fruto de formaciones discursivas provenientes de la biología, la medicina, la pedagogía, la psicología, la historia, la sociología, la filosofía, y las específicas de la Educación Física. No obstante, caracteriza las nociones de cuerpo en los márgenes y en la complejidad de las prácticas, atravesadas por procesos dinámicos que se enlazan y expresan desde las diversidades. Esto posibilita visibilizar los alcances, pero sobre todo los límites de los conceptos totalizadores, “que no alcanzan para explicar, referir o analizar las complejidades y heterogeneidades que caracterizan y particularizan a nuestra sociedad y sus formas de pensar, y por lo tanto las formas de saber, prácticas y discursos que en ella se producen” (Ron, 2018, p. 412).

En esta dirección, y en función de los antecedentes directos de este proyecto, se hace alusión al estudio realizado por el equipo de investigación de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche, en el periodo 2017-2021,³¹ el que se orientó al análisis

31 Proyecto de investigación denominado “Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo básico de nivel medio de San Carlos de Bariloche, período 2017-2020” (04/B210), perteneciente al Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Director: Mg. Fabián Martins. Codirector: Esp. Federico Pizzorno.

de los procesos de selección de saberes deportivos en las escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche. Entre los principales resultados se exhibe la preponderancia de la diversidad de los procesos, que deviene de la incidencia de la toma de decisiones en la complejidad de las prácticas y se localiza principalmente en el ausentismo del estudiantado, la infraestructura, el contra turno y los materiales didácticos (Martins y Pizzorno, 2019). Asimismo, más allá de estos matices, se observa una relativa adherencia hacia las tradiciones del campo, que asocian el cuidado y la salud del cuerpo a determinados valores y conductas.

Perspectiva teórica de la investigación

Los saberes docentes se construyen en las redes de intercambio que se establecen a lo largo de las trayectorias formativas y se manifiestan bajo una multiplicidad de expresiones, a partir de su integración y movilización según las condiciones de las prácticas. De aquí se desprenden varios aspectos relevantes que hacen a las condiciones de producción y a la dinámica cotidiana de estos saberes. En principio, es factible localizarlos en las trayectorias formativas docentes, conformadas por la biografía escolar, la formación inicial o de grado y la socialización profesional (Davini, 2002).

En este marco, existen debates acerca de las continuidades y rupturas entre estas fases y ámbitos, no obstante, parece haber acuerdos sobre la disgregación que sufren los saberes de la formación inicial o de grado, frente a la relativa continuidad entre las biografías escolares y la socialización profesional (Davini, 2002; Tardif, 2014). Esta continuidad exhibe la prevalencia de los saberes experienciales dentro de la amplia variedad de saberes docentes, entre los que también se incluyen los saberes disciplinares, curriculares y didácticos. Los saberes docentes se anudan a procesos de selección y mediación, que devienen de las disputas de poder acerca de la legitimidad de los conocimientos del universo sociocultural dentro del sistema escolar. Los mismos se despliegan en una multiplicidad de actividades institucionales, tales como, la participación en reuniones, la gestión de proyectos y las prácticas de enseñanza con sus instancias interconectadas y de carácter cíclico (planificación/reflexión/evaluación/clase). Esta composición de la práctica es abordada en el presente proyecto desde el estudio de las sociabilidades institucionales, que combinan problemas micro y macro sociológicos.

Butler (2019) elabora una serie de reflexiones acerca de las relaciones entre la materialidad del cuerpo y la performatividad discursiva. Entre ellas, expone que dicha materialidad es efecto de una dinámica de poder, por ende, es indisociable de las normas reguladoras que la gobiernan. Desde aquí, los sujetos se apropian de las normas y asumen una serie de representaciones e identificaciones, que se organizan en torno a una matriz de inteligibilidad. Esta matriz es intrínsecamente excluyente, ya que requiere de la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, cuya condición resulta necesaria para la delimitación de las divisiones. Asimismo, la fuerza acumulativa y la reiteración forzada de las normas expone los límites y las fisuras del sistema de

poder, debido a las posibilidades de resignificación que brinda el universo simbólico. Butler (2019) expone la imposibilidad de acceso al cuerpo físico sin las mediaciones del lenguaje y agrega que el problema de las relaciones entre cultura y biología es más epistémico que ontológico. Esta perspectiva constructivista del cuerpo no desconoce la capacidad de agencia de la materia, que se despliega más allá de los límites discursivos. En esta dirección, el denominado “giro afectivo” postula que el poder performativo del discurso opera desde la pegajosidad de signos y afectividades, que escapan a las posibilidades de racionalización y comprensión. El amor, el miedo, el odio, la repugnancia y la indiferencia construyen sentidos donde los sujetos se reconocen y asumen la pertenencia y el distanciamiento hacia ciertos grupos (Ahmed, 2015).

El enfoque decolonial evidencia la persistencia de una matriz instaurada desde los tiempos de la conquista en la región de Latinoamérica, donde las categorías de “raza” y “género” direccionan las condiciones materiales de existencia y jerarquizan ciertos saberes sobre otros. Esta matriz ofrece, de manera compleja y contradictoria, elementos para reconstruir los hilos de las experiencias de los pueblos y comunidades intervenidas desde los tiempos de la irrupción europea. En tal sentido, las nociones de “pensamiento fronterizo” o de “zonas de contacto” hacen hincapié en la capacidad de agencia que surge de la diferencia imperial/colonial en los procesos de subjetivación. Se plantea así una política de la diferencia que se opone a las identidades globales sustentadas en tradiciones culturales inmutables. Dicha política emerge como “complicidad subversiva con el sistema” y como “una resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 19). Estos conocimientos se constituyen en anclajes territoriales, producto de debates y luchas internas, que requieren de aproximaciones particulares para su investigación, con reformulaciones a las perspectivas epistemológicas y a los dispositivos dominantes en los círculos científicos-académicos.

El entramado antedicho puede indagarse en torno a las representaciones y a las luchas por la ciudadanía, y en las configuraciones y tensiones que conciernen a las identidades colectivas. Es aquí donde resulta de interés el análisis de la formación de las virtudes y responsabilidades para la vida ciudadana en las instituciones escolares y, en particular, al interior del área de Educación Física y los deportes. Es menester aludir a los cuestionamientos hacia la concepción clásica de ciudadanía, para identificar la dinámica sociohistórica y la multiplicidad de prácticas donde convergen las luchas políticas de las comunidades por la representación y la pertenencia a un Estado.³²

32 La concepción clásica de ciudadanía establece la posesión de derechos individuales, dentro de una acumulación evolutiva de beneficios y libertades para las mayorías (derechos civiles, políticos y sociales) y en la progresión sociohistórica del Estado de bienestar liberal-democrático (Marshall, 1949). Los cuestionamientos a la concepción clásica pueden rastrearse desde las nociones de “pluralismo cultural” (Kymlicka y Norman, 1997), “ciudadanía comunitaria” (Turner, 1997), “ciudadanía multicultural” (Joppke, 2002) o “ciudadanía intercultural” (Seibold, 2019).

En esta dirección Nosetto (2009) plantea, con respecto a la región latinoamericana, la imposibilidad de conjeturar una extensión homogénea en las relaciones económicas y políticas modernas, sobre la que se configura la concepción liberal de ciudadanía. Las novedades de los movimientos sociales transitan más en un sentido analítico que empírico y en las diferencias comparativas “entre las formas tradicionales de conflicto de clase y las formas emergentes de acción colectiva” (Melucci, 1994, p. 6). Surge entonces el interés por investigar los procesos que derivan en la unidad de la acción colectiva, en la constitución de los sentidos compartidos que orientan las acciones, los fines, los medios y las relaciones grupales dentro de un territorio. Las definiciones que hacen los agentes acerca de esta unidad no son automáticas, lineales, ni permanentes, por el contrario, son consecuencia de las interacciones, las negociaciones, los acuerdos y desacuerdos entre diferentes posiciones y orientaciones. Estas orientaciones pueden ser analizadas desde una pluralidad de dimensiones analíticas donde intervienen, de forma compleja y contradictoria, la solidaridad, el conflicto, la trasgresión y la adaptación al orden de los distintos grupos.

Apuntes sobre el diseño metodológico

Este estudio se sustenta en la perspectiva socio-antropológica y en la etnografía en investigación educativa como línea general de trabajo para la formulación de los diversos componentes del proyecto y para la construcción y análisis de los datos. Desde aquí, se establecen instancias interactivas con quienes participan de la investigación, dentro de un proceso simultáneo de observación, participación, registro e interpretación de los sucesos. Dicha perspectiva favorece un acercamiento a la vida cotidiana de la escuela, de las prácticas de enseñanza de los deportes y de los componentes que entablan en ellas una interrelación. Esta aproximación a las significaciones de los sujetos en las tramas institucionales se conecta con la formulación de una cierta objetivación de los acontecimientos, en sus anudamientos a determinadas condiciones socioculturales. Para ello, se problematizan dos herramientas centrales dentro el diseño metodológico del proyecto: la reflexividad y la textualización.

La reflexividad se asienta en un diálogo de saberes y en la construcción de un oficio, donde los diferentes métodos y técnicas de investigación se adecuan a la contingencia de las prácticas. La misma se configura como proceso de interacción y de diferenciación entre investigadores y participantes, desde una política de conocimiento que parte de las significaciones, los intereses y las acciones cotidianas en las instituciones. En tal sentido, cabe preguntarse por el “sujeto de la objetivación”, esto es, por los propios parámetros de referencia de quienes investigan, dentro de la estructura organizacional de las disciplinas académicas (Bourdieu, 2003, p. 87). La pregunta acerca de lo que los sujetos dicen y hacen a nivel institucional y, en particular, con relación a la enseñanza de los deportes en Educación Física, deviene de un profundo e incómodo trabajo de interpelación de los recorridos y los posicionamientos que permean las miradas en la construcción de los datos y la producción de conocimientos.

La centralidad de la textualización se conjuga a la par de los procesos de reflexividad, para ejercer los controles necesarios ante los recortes y exigencias que atraviesan el proceso de escritura durante la investigación. En esta dirección, la elaboración y socialización de narrativas docentes contribuye a recuperar las experiencias docentes, desde un análisis colaborativo que intenta hacer explícitos los anclajes ideológicos de las prácticas. Las mismas permiten desandar los sentidos pedagógicos desapercibidos o ignorados y hacen explícitas las formas de relación intersubjetiva dentro del mundo escolar. Las complejidades de su puesta en práctica se conectan con las condiciones institucionales y con la participación docente, con escritos que demandan versiones sucesivas de relatos, fruto de los intercambios con el equipo de investigación (Suárez, 2012).

La elección de las escuelas secundarias se sustenta en la relevancia histórica que tiene la enseñanza de los deportes para la Educación Física. El criterio de selección se organiza según la ubicación geográfica de las instituciones, constituido en base a las cuatro zonas en las que habitualmente se dividen los barrios de la ciudad: centro, sur, este y oeste. El supuesto inicial, a tensionar en el transcurso de la investigación, es que estas zonas refieren a territorios que poseen ciertas características que los identifican.

La investigación se basa en diversas técnicas de construcción de datos. Por un lado, el análisis de documentación que aporta información con respecto a las prescripciones sobre la enseñanza de los saberes deportivos y las concepciones/nociones de cuerpo y ciudadanía que se expresan en el DC-ESRN (2019) y en las planificaciones docentes. Por otro, la implementación de entrevistas y grupos de discusión con supervisores, equipos directivos y docentes de las escuelas, habilita el acceso al plano discursivo/afectivo de dichas prácticas, saberes y nociones. La inclusión de la técnica de observación participante permite tensionar/triangular “los decires y haceres” y de este modo profundizar en el paso de representaciones explicitadas a aquellas que se presentan en las prácticas cotidianas (Saleme, 1997).

A partir del análisis de documentos se pretende dar respuesta a interrogantes como: ¿cuáles son los saberes deportivos y las concepciones de cuerpo y ciudadanía que se manifiestan en el DC-ESRN, 2017)? ¿De qué modo se expresan las nociones de cuerpo y ciudadanía en las planificaciones y narrativas docentes vinculadas a la enseñanza de los deportes en Educación Física? ¿Cuándo y cómo aparecen más explícitamente o de modo oculto y velado? ¿Cuáles son las continuidades y rupturas entre los planteamientos del DC-ESRN (2017) y las planificaciones y narraciones docentes? A partir de la incorporación de las entrevistas, los grupos de discusión, y las observaciones participantes se busca profundizar estas preguntas, así como tensionar las prescripciones curriculares y lo planificado/narrado por docentes, con las fuentes orales y las intervenciones en las clases. En tal sentido, cabe preguntarse, ¿de qué modo se configuran las nociones de cuerpo y ciudadanía en los saberes docentes vinculados a las prácticas de enseñanza de los deportes? ¿Qué relaciones presentan con las trayectorias formativas docentes, los planteamientos del DC-ESRN (2017) y las sociabilidades institucionales? Finalmente, el trabajo intenta responder al siguiente interrogante: ¿de

qué modo se desarrollan los saberes docentes en las prácticas de enseñanza de los deportes en Educación Física, en el marco de las particularidades de la estatalidad y de los movimientos sociales en el territorio?

El procesamiento y análisis de los datos se basa en la articulación de las categorías conceptuales del proyecto con las categorías nativas que surgen del lenguaje cotidiano de los sujetos implicados en la investigación. Las categorías conceptuales del proyecto (códigos inventados por el equipo de investigación) organizan la información obtenida en las primeras etapas del trabajo de campo, a la vez que facilitan la generación de nuevas categorías (códigos *in vivo*) en el marco de la denominada “codificación abierta”. Recurrimos a este tipo de codificación ya que favorece la apertura de la indagación y el análisis de los datos a partir de los procesos de conceptualización. Con la codificación abierta se delimitan propiedades y dimensiones para cada una de las categorías, gracias a la escritura de notas de análisis e interpretación dirigidas a registrar las ideas que surgen durante el trabajo campo.

El proceso antes descrito se realiza a la par de la delimitación teórica, según dos supuestos básicos: la búsqueda sistemática de categorías centrales y la ampliación del campo de aplicación sin desligarse de la base empírica. Así, las categorías centrales ofrecen oportunidades para el desarrollo de la denominada “codificación sistemática”, que sirve de guía para la elaboración del muestreo teórico y la sucesiva recolección de datos. Esta codificación se utiliza para procurar cumplir con el criterio de parsimonia que, según Valles (1997), implica realizar “la máxima explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones” (p. 354). La saturación categorial o teórica es factible cuando no existen nuevos datos relevantes con respecto a cada categoría, sus propiedades y relaciones. Para finalizar este apartado cabe agregar que, desde la perspectiva de esta investigación, la producción de conocimientos se constituye como tendencia y no como prueba definitiva.

Conclusiones

Este trabajo expone los principales componentes del proyecto orientado al análisis de los saberes docentes en la enseñanza de los deportes en Educación Física. Tal como se ha expuesto, la aproximación a dichos saberes y prácticas se lleva a cabo a partir del estudio de las nociones de cuerpo y ciudadanía, donde intervienen las tradiciones del campo y la actualidad del área en las escuelas del territorio. Todo ello, en función del entramado compuesto por DC-ESRN (2017), las sociabilidades escolares y las trayectorias formativas docentes. Frente todo esto, cabe preguntarse: ¿cómo desenredar la trama de estas prácticas en las instituciones escolares, para integrarla dentro de un campo de significación que la torne comprensible desde sus componentes socioculturales?

Desde la perspectiva de esta investigación, la enseñanza de los deportes en Educación Física se anuda a los pilares educativos del sistema escolar mencionados en el DC-ES-

RN (2017)³³ y a las dinámicas territoriales. Estos factores reconfiguran las finalidades y las utopías que acompañaron la construcción de sentido de los saberes docentes y se expresan en las disputas y los consensos de los diversos agentes en las prácticas cotidianas. Este campo de interacciones se desprende de las evaluaciones sobre las posibilidades y los límites de las acciones, al interior de un contexto escolar que interpela la referencia unívoca con respecto al Estado nación. Surge aquí el interés por conocer las condiciones de producción, reproducción y resistencia de las nociones de cuerpo y ciudadanía, vinculadas a las particularidades de la estatalidad y las novedades de las luchas de los movimientos sociales en el territorio. En tal sentido, surgen al menos las siguientes interrogantes para la producción de conocimientos de este proyecto: ¿qué nociones de cuerpo y ciudadanía sustentan a los saberes docentes en las prácticas de enseñanza de los deportes? ¿De qué modo se despliegan en las interacciones cotidianas y cómo se ponen en juego las tradiciones del campo y la actualidad del área en las escuelas del territorio? ¿Qué articulaciones pueden establecerse entre las nociones mencionadas, las condiciones de las prácticas, las particularidades de la estatalidad y el acontecer de los movimientos sociales?

Esta investigación busca formular elementos de análisis que permitan una aproximación a la enseñanza de los deportes en Educación Física desde los factores socioculturales que la atraviesan. Se entiende que estos factores impactan de forma directa en las experiencias de malestar y queja frente a los problemas que acucian a las prácticas y que resulta necesario debatir sobre sus dinámicas y alcances, para intentar formular respuestas donde se avizoren otros horizontes posibles. Este planteamiento se referencia en una política de conocimiento situada, con la recuperación de las experiencias docentes a través de los procesos de textualización, y la explicitación de los procesos de subjetivación en las interacciones institucionales y en los anclajes ideológicos de las prácticas. Las particularidades de cada trama institucional exigen dirigir la mirada investigativa hacia las formas específicas de relación intersubjetiva y de producción de saberes. Por esta razón, se procura analizar los saberes docentes allí donde transcurren las prácticas de enseñanza de los deportes, las ciudadanías y los cuerpos educados en escuelas secundarias del territorio. Experiencias de la educación física todas ellas

33 En los fundamentos del diseño curricular se hace mención a los “pilares de la educación secundaria de Río Negro”, que se organizan según dos ejes: “justicia curricular” y “educación de calidad” (DC-ESRN, 2017, p. 40). La justicia curricular conlleva la decisión política de atender los intereses de los menos favorecidos, para promover una formación para la ciudadanía activa, en función de los requerimientos de la sociedad democrática, en un contexto regional con perspectiva global. Luego el documento añade que la atención hacia los sectores menos favorecidos y el criterio de la ciudadanía participativa deben implementarse de forma conjunta y que dependen “de los procesos históricos de ampliación de derechos o de retracción de los mismos” (DC-ESRN, 2017, p. 41). La educación de calidad se postula como una formación para la toma de decisiones, con oportunidades para realizarlas y espacios de trabajo que permitan construir proyectos de vida, actuales y futuros. Entre sus principales argumentos se destacan la disponibilidad y la apertura de los saberes, la formación integral y el acompañamiento de las trayectorias para el acceso a la educación superior, al mundo del trabajo y a una vida plena.

disimiles y a la vez intervenidas por el devenir del lenguaje y las afectividades en un espacio-tiempo.

Producir conocimientos desde la diversidad de sentidos y formatos escritos, según los testimonios de las prácticas es, quizás, uno de los mayores desafíos de esta investigación. La experiencia de la alteridad ofrece la posibilidad de visibilizar otros valores y fines, de raíz local, que abren nuevos espacios para la convivencia humana en las escuelas y, en particular, para las clases de educación física.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Bidegain, L. (2017). Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas, en R. Crisorio y C. Escudero, (coord.) *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber* (pp. 33-40). Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. (2003). La objetivación participante. *Actes de la rechenhe en sciences sociales*, 150, pp. 43-58. https://www.academia.edu/10336286/Bourdieu_Pierre_Objektivacion_Participante
- Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores.
- Crisorio, R. (2017). El sujeto de la educación, en R. Crisorio y C. Escudero, (coord.) *Educación del cuerpo. Currículum, Sujeto y Saber* (pp. 17-24). Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers.
- Emiliozzi, M. (2016). *El sujeto como asunto*. Miño y Dávila.
- Galak, E. (2014). Construir el cuerpo. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar "el cuerpo". *Revista Contemporânea de Educação*, 9(18), pp. 203-217. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_1204ed77aef9c7066fcb4355ac89f8a4
- Joppke, C. (2002). Multicultural Citizenship, en E. F. Isin y B. S. Turner (eds.), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 245-254). SAGE Publications London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El Retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, pp. 5-42.
- Marshall, T. H. (1949). Ciudadanía y Clase Social. *Revista REIS* 79/97 pp (297-344). <https://drive.google.com/file/d/0B8J4EQ6z40pQYjA2MmE4OWQtMTljZC00NTkxLTkzNjQtMjQ4MDY0NDgyZGM1/view?resourcekey=0-LnxQjoXN8Wvv51fTeOznsW>
- Martins, F. y Pizzorno, F. (2019) ¿Qué hacemos con los deportes en las escuelas secundarias rionegrinas? 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12777/ev.12777.pdf
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta*, 69, pp. 153-180.
- Méndez, L. (2011). *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia, 1884-1945*. Prohistoria.
- Nosetto, L. (2009). Variaciones latinoamericanas en torno al concepto de ciudadanía. *Factótum*, 6, pp. 77-97.
- Orbuch, P. (2015). *La educación física entre 1946 y 1955. Un prisma para analizar el peronismo* [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://rraae.cedia.edu.ec/Record/FLACSO_3f8268e717d68ebc9567c551abf7ac0f

- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), pp. 255-301.
- Ron, O. (2018). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)* [Tesis doctoral] Universidad Nacional de La Plata.
- Saleme, M. (1997) *Decires*. Narvaja Editores.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX, en P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente* (pp. 441-476). Prometeo.
- Seibold, J. R. (2019). La ciudadanía intercultural. Un nuevo desafío para nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños. *Stromata*, 64(3/4), pp. 219-232. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2953>
- Suárez, D. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares, en Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Ediciones Novedades Educativas.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1(1), pp. 5-18. <https://doi.org/10.1080/13621029708420644>
- Valles, M. (1997). Cap. 9: "Introducción a la metodología del análisis cualitativo: panorámica de procedimientos y técnicas, en M. Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 339-401). Síntesis.

FUENTE DE CONSULTA:

- Diseño Curricular Escuela Secundaria de Río Negro (2017). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/2704?show=full>

CAPÍTULO 11

LAS NOCIONES DE “CUERPO EDUCADO”: UNA MIRADA A LAS ASIGNATURAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DE LOS PLANES FORMATIVOS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, SEDE TEMUCO, 2003-2019³⁴

Roberto Lagos Hernández

Introducción

La Educación Física en Chile refleja indicios de tradiciones que han perdurado a lo largo de su historia y que pueden manifestarse como aspectos invariables en lo que respecta a discursos y concepciones que aún son perceptibles en las aulas. Es mi interés mostrar aquí estas nociones están presentes al interior del programa de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile (sede Temuco) del período comprendido entre 2003 y 2019. No obstante, también en ese periodo hay propuestas formativas que nutrieron el escenario académico quebrando en parte los anquilosamientos tradicionales. Como propuesta de hipótesis planteo que hay discursos y prácticas que influyen en las actividades de formación, las cuales contribuyen a la perpetuación y difusión de doctrinas que no favorecen los procesos educativos, como también hay proyecciones pedagógicas que han contribuido a la pedagogía y se

34 Este trabajo es parte de la tesis doctoral denominada “Las nociones de «cuerpo educado» en los planes formativos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Temuco, 2003-2019”, actualmente en desarrollo en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile que a través de la Dirección de Investigación ha financiado este trabajo con el proyecto interno código DIUA 259-2023.

manifiestan continuidades y discontinuidades que son observables a partir del análisis de sus programas.

La configuración teórica que sustenta estos abordajes señala que los discursos son prácticas que conforman constantemente los objetos a los cuales se refieren (Foucault, 1999; 2002); entonces el “cuerpo educado” como circunstancia que sido históricamente elaborada, se imbrica en un conjunto de relaciones complejas que han sido constantemente construidas y pueden estas presentes en asignaturas que son parte de una malla de formación docente.

Se hará énfasis en la búsqueda de recurrencias discursivas (Laclau, 1993) que han estado presentes en la carrera, donde el foco principal serán algunos programas pedagógico didácticos. Este trabajo también refleja el rol de los docentes comprometidos que, a través de sus experiencias, nutrieron las aulas con la seguridad de que se puede hacer, desde la Educación Física, aportes sustantivos y democráticos a la formación de personas que desde sus libertades individuales aporten a la sociedad en sus espacios de desarrollo.

Este trabajo plantea que los programas formativos que sustentan una carrera poseen discursividades que permean las actividades académicas, contribuyendo o limitando la gestión didáctica, las que en atención a la transparencia deben visibilizarse. También es importante destacar que estos estudios son provocadores, ya que permiten revelar cómo a lo largo de la historia se han establecido ciertas formas de educación, transmisión de conocimiento y construcción de la academia. En este proceso, se pueden identificar una serie de eventos que han influido en diversos campos socioeducativos, con implicaciones económicas, políticas y estatales que, de manera intencionada o inadvertida, contribuyen a la consolidación de mecanismos que se afianzan a través de prácticas, regulaciones y enfoques pedagógicos.

Respecto de la carrera de Pedagogía en Educación Física en la Universidad Autónoma de Chile (sede Temuco)

La carrera de Pedagogía en Educación Física, en tanto carrera profesional nació en 2002 por resolución de rectoría N.º 278/2002 bajo el nombre de “Pedagogía en Educación Física para Enseñanza Básica y Media, Mención Administración Deportiva”. Al 2024 la carrera cuenta con una acreditación de cuatro años por parte de la Comisión Nacional de Acreditación, es la segunda a nivel nacional con mayor número de estudiantes matriculados y está dentro de las tres carreras con mayor productividad científica en Chile.³⁵

35 Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad. (2020). Informe de acreditación Pedagogía en Educación Física.

En cuanto a las continuidades y discontinuidades del plan de estudios, desde 2003 a la fecha, la carrera ha sufrido cinco modificaciones curriculares. De ellas, las efectuadas en 2006, 2010, 2015 y 2018, fueron relevantes respecto de la estructura curricular e implicaron un rediseño del plan de estudios. Por otro lado, las del 2004 y 2012 solamente hicieron ajustes micro curriculares o bien adaptaciones al modelo educativo de la universidad o de facultad. La última de estas modernizaciones se implementó en 2019 y en virtud de ella la carrera se ajustó al modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chile, pasando de la modalidad de asignaturas estructuradas en horas cronológicas a sistema de créditos transferibles, aplicando en este contexto, las directrices internacionales de movilidad estudiantil y, además, considerando entre otros aspectos, las horas de trabajo autónomo.

Una de las investigaciones que fue considerada como referencia para la orientación de este proceso investigativo es la tesis doctoral de Osvaldo Ron (2018) quien, en una indagación homónima, profundizó en el caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017). En cuanto a la concepción de la denominación “cuerpo educado”, Ron señala:

En un sentido amplio, trabajar sobre nociones implica abordar las ideas generales que se tienen sobre algo o sobre alguna cosa. De algún modo implica un conocimiento elemental o básico sobre una disciplina, situación, asunto, cuestión o cosa. Proviene del latín *notio* o *notionis*, es conocer, idea o concepción. Así la noción es una idea, es un conocimiento. Por ello, las nociones de “cuerpo educado” suponen conocimientos, o ideas, en lo relativo al “cuerpo educado” [...] Por otra parte, también de modo preliminar, se puede decir que el “cuerpo educado” es una construcción del discurso y como tal producto de reglas, de sentidos y de usos que el trayecto formativo, en tanto dispositivo formativo regula, norma, por repetición, por convención. (p. 35)

El currículo como escenario del cuerpo educado: Intersticios y fluencia de los discursos

Cuando la estructura de un sistema formativo y pedagógico instituye sus saberes con un discurso vertical y fragmentado, con una organización disciplinaria basada en ordenanzas legales propias de un sistema curricular rígido, finalmente se genera una segmentación (Rannau Garrido, 2020) y es allí por donde circulan los discursos, henduras que dejan la luz suficiente para que formas de comunicación y sus paradigmas se sostengan y crezcan. En espacios a veces subjetivos se hacen más fuertes las nociones del “cuerpo educado”. Es una tierra fértil y enriquecida que favorece la afluencia de ideas que se han sostenido a una cultura, se han quedado en las paredes de sus edificios y asentado en los documentos que dan vida a las prácticas.

Dada la naturaleza de este estudio, bien se puede generar una analogía respecto de cómo las nociones de “cuerpo educado” se mueven en diversos escenarios a través de

los discursos, tanto los evidentes, como los encubiertos u ocultos. Los escenarios, entendidos en este caso como los entornos ecológicos donde están situados los contextos formativos, favorecen su expansión dependiendo de sus historicidades, condiciones políticas, pedagógicas, económicas y socioculturales y se constituyen en huellas que se reflejan en los contextos materiales donde están inmersas las personas que son parte del acto material de educar.

Habiendo contextualizado el escenario de este trabajo, se plantea como objetivo identificar los discursos y prácticas que configuran las nociones de “cuerpo educado” en los trayectos pedagógico-didácticos de los planes formativos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile de la Sede Temuco, 2003-2019, a través de un modelo tridimensional de análisis crítico del discurso en tres niveles, esto es: en tanto texto o práctica textual, como práctica discursiva que involucra procesos de producción e interpretación de los textos y como práctica social o carácter situacional e institucional del evento discursivo.

Este es un trabajo exploratorio, explicativo de análisis documental (Núñez Moscoso, 2017), de corte cualitativo. Se procederá a explorar los aspectos enunciativos de los discursos, vinculados con las modalidades, valoraciones y estrategias políticas que asumen las discursividades para legitimar determinados enunciados y deslegitimar otros (Laclau, 1993; 2004; Fair, 2016). Se someterá esta información a procesos de triangulación a través del estudio y análisis de los programas y a discusión crítica a partir de la teoría fundamentada que sustentará la investigación y otros referentes necesarios según la temática.

Respecto a los criterios éticos, este trabajo está sustentado en los preceptos deontológicos señalados en la Declaración de Singapur,³⁶ y además cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad Autónoma de Chile, código de aprobación CEC 17-23.

Los programas pedagógico-didácticos

Las orientaciones que refieren parte de los objetivos de esta investigación, en específico la identificación de discursos y prácticas que configuran las nociones de “cuerpo educado” en los trayectos pedagógico-didácticos y específicos y que pueden ser analizados en programas concretos, tendrán a la vista tres asignaturas clave (**tabla 1**), en atención a observar:

El pensamiento y estructura en torno a la cual se organiza el conocimiento, define y organiza los componentes relevantes de la acción a enseñar [...] qué se enseña y cómo se enseña como parte de la propuesta curricular, qué se omite al enseñar

36 Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2015). Declaración de Singapur. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20C3%93N-SINGAPUR.pdf>

y, en particular, cuál es el lugar de «lo corporal» y del movimiento en la escuela. (Ron, 2018, p. 25)

Tabla 1.

Programas de asignaturas pedagógico/didácticas consideradas para el análisis.

2003	2007	2015
- Teoría de la educación	- Fundamentos socioculturales de la educación	- Teoría de la educación
- Currículo	- Currículo	- Currículum educacional
- Metodología de la Educación Física	- Metodología de la Educación Física	- Planificación en la Educación Física

Fuente: Elaboración propia, con antecedentes de los planes formativos de la carrera.

Tal como señala Goodson (1995) el currículo puede verse como una idea que se convierte en una cosa, una entidad que tiene una forma institucional, en este caso los programas generan esa institucionalización y es, entonces, el interés de este trabajo, buscar lo que Ron (2018) declara como:

Sentidos particulares que circulan, se transmiten, producen y distribuyen en los itinerarios universitarios y la práctica profesional universitaria, en las trayectorias y en la cultura institucional [...] negociaciones, fugas de sentidos, torsiones semánticas y resistencias.

Para esta búsqueda solo serán abordados estos programas porque pueden evidenciar los itinerarios formativos, las resistencias, objeciones y los cuestionamientos en tanto herramientas que condicionan a los actores sociales a través de sus discursos y rutinas, en una práctica que provee modelos de realidad y que, dada su fuerza en la lógica de las diferentes mallas, hace posible la cimentación y producción de significaciones y sentidos (Foucault, 1999).

Teniendo a la vista que las nociones de “cuerpo educado” se construyen a partir del currículo educativo y las prácticas que se producen en él, las asignaturas vinculadas a educación curricular y metodología de la Educación Física son primordiales en la instrucción de profesionales de la disciplina en estudio. Cómo enseña, qué promueve y qué visión crítica del cuerpo construye, en lo que Devís Devís *et al.*, (2005) define como escenarios ocultos del currículo; entregas conceptuales que han estado ampliamente analizadas en rituales de la vida de los profesores y de los y las estudiantes (Tinning y Kirk, 1990), patrones, reproducciones, evoluciones históricas (Hamilton, 1981), ya que las continuidades y discontinuidades se ven en esos márgenes.

En esta etapa también se tendrá en consideración cómo el cuerpo, es tratado, estudiado y conceptualizado en la clase de Educación Física, ya que las observaciones y trato de la acción motriz, su instrucción y vínculo al interior del aula, han estado transversalizadas por la instauración valórica y la formación orgánica con una evidente segrega-

ción de clases (Martínez Fernández, 2012), en un intento de regenerar los cuerpos de la población en un ejercicio hegemónico dominante que Ron (2018) describió como una situación de invisibilización y que Barbero (1998) ha señalado como arrestos de estereotipos socialmente aceptados, normalizaciones que rompen las autonomías personales, donde el cuerpo debe adecuarse a lo que la ciencia dicta, en un contexto de productividad y obediencia que ya ha sido discutida largamente, en donde consumo, exuberancia, superficialidad, mercado, valores hegemónicos, simbolismos y disciplinamiento son tónicas institucionalizadas.

Hay que observar en los programas la evidencia que Kemmis (1993) señala como interpretaciones que han inducido la elección de elementos arbitrarios, haciendo que ciertas visiones sean sedimentaciones que sostienen continuidades del currículo (O’Sullivan y Parker, 2018), cuyos intereses pueden ser acciones de coacción académica, temas que, De Alba (1998) ha manifestado, son resistencias que revisten interés.

El programa currículo 2003-2006

El programa de la asignatura de currículo, que no varió sustancialmente entre el primer y segundo plan, estuvo encauzado en suministrar a los y las estudiantes un conjunto de profundos conocimientos sobre la naturaleza, características y tipos de currículo y cómo este guarda una real e influyente jerarquía en el sistema educativo, la docencia cotidiana y su materialización en los establecimientos educacionales. El programa de la asignatura tenía por objetivo general ir más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos, ya que se intentó buscar que los y las estudiantes desarrollen habilidades y competencias relevantes para su práctica docente a partir de un estudio acabado de la materia. La asignatura estuvo a cargo del profesor de Educación Física, Rafael Guerrero Azocar, quien, desde su primera versión, y hasta 2016 fue el docente experto que se hizo cargo de esta asignatura en todo el ciclo formativo de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la sede Temuco. El colega mostraba los alcances del currículo más allá de los aspectos teóricos, incorporando una reflexión de sus trascendencias sociales y educativas. Todos estos abordajes los matizaba con una discusión recurrente respecto de cómo el ser humano debe verse beneficiado por la actividad física, el deporte y la motricidad como parte de sus derechos humanos, reflexiones que están contenidas en su libro denominado *La persona y su movimiento corporal: El derecho humano postergado* (Guerrero, 2017) allí se plasman algunas de sus ideas que develan cómo el currículo, la política y los derechos humanos, están intrínsecamente ligados.

Respecto del detalle de la asignatura, se puede señalar que los objetivos de las unidades dan cuenta de que los y las estudiantes debían comprender el rol fundamental del currículo en el ámbito educativo, reconociendo su influencia en la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También los esfuerzos formativos, tenían por interés que los y las estudiantes adquirieran un conocimiento exhaustivo de

los diferentes componentes del currículo, tales como los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y recursos educativos, comprendiendo su interrelación y la importancia de su adecuada articulación. La asignatura tenía una lógica donde las propuestas didácticas llevadas a cabo por el profesor Guerrero contenían un fuerte compromiso reflexivo en relación con el currículo y su puesta en marcha en el aula, hecho que era muy bien evaluado por los estudiantes, ya que la asignatura tenía un mecanismo didáctico situado y vinculado a la realidad educativa.

También en esta asignatura se abordaron las distintas concepciones curriculares presentes en el ámbito educativo, permitiendo a los y las estudiantes explorar y analizar enfoques diversos que influyeron en la configuración de los currículos. Esto les brindó una perspectiva crítica y les ayudó a comprender cómo las concepciones curriculares pueden variar según el contexto sociocultural, los paradigmas educativos y las necesidades de los y las estudiantes. El análisis del proceso de reforma curricular constituyó también un elemento central en el programa, teniendo en cuenta que nuestro país, una vez retornada la democracia, vivió varios ajustes en materia de educación. La asignatura buscó que los estudiantes adquirieran una comprensión sólida de los factores que impulsan los cambios curriculares y reflexionaran críticamente las reformas implementadas a nivel país. Esta condición de pensar el currículo y mirarlo con ojos críticos, tenía por propósito participar activamente en procesos de diseño y mejora curricular en el futuro, especialmente en el contexto laboral. Otro aspecto destacado del programa fue la promoción de la planificación eficiente del proceso de enseñanza. Los estudiantes debían aprender a utilizar una variedad de estrategias y modelos pedagógicos estudiados, lo cual implicó la exploración y aplicación de metodologías innovadoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Se enfatizó la importancia de una planificación reflexiva y flexible, que considerara la diversidad de los alumnos y las alumnas y promoviera la participación activa y el logro de aprendizajes significativos.

En cuanto a la estructura del programa, se dividió en dos unidades de estudio. La primera unidad se centró en aspectos conceptuales y teóricos del currículo, como el discurso nacional e internacional sobre educación, las finalidades del currículo, la evolución histórica y los diferentes planteamientos curriculares. Se emplearon diversas metodologías, como clases expositivas, lecturas dirigidas, discusiones y análisis, pruebas escritas, talleres, exposiciones grupales e informes de lectura, con el fin de fomentar la comprensión profunda de los contenidos. En la segunda unidad, se exploraron las distintas teorías y condiciones curriculares que fundamentaban la práctica educativa. Se analizaron enfoques basados en el racionalismo académico, la perspectiva tecnológico-positivista de base conductista, la mirada sociocrítica y la teoría interpretativo-cultural, esta última como un recurso que era muy frecuente en el modelo de trabajo del profesor Guerrero, quien acostumbraba a guiar tesis de grado en esta línea. Los estudiantes profundizaron en los fundamentos filosóficos, sociales y políticos que sustentan estas teorías, lo cual les proporcionó una base sólida para reflexionar sobre sus propias prácticas y abordar desafíos curriculares desde perspectivas diversas.

Esta asignatura, dispuso de un espacio de reflexión crítica y social, de discusión sobre los alcances de la formación en Educación Física y una fuerte apertura a otros espacios de análisis, por lo tanto no fue la clase tradicional que reproducía información, hubo un enorme avance en comprender el rol de la actividad motriz humana en la sociedad y vislumbrar que el rol del movimiento, más allá de la mera actividad deportiva o recreativa, abre también otras dimensiones que se ven favorecidas, entre ella las expresiones culturales, folclóricas o de expresión corporal.

Teoría de la educación / Fundamentos de la educación 2003-2007

En el primer plan, el año 2003, esta asignatura también estuvo a cargo del profesor Rafael Guerrero Azócar y partir de 2007 se fueron alternando en la docencia junto a otro académico de dilatada trayectoria, el profesor Ramón Lobos Pavez, quien fue profesor de Biología y Ciencias y Magíster en psicopedagogía. Ambos delinearon un modelo de formación en torno a la educación que superó largamente los alcances del programa, ya que profundizaron en temas sociales y críticas a los sistemas formativos y desarrollaron una lógica de apertura a temas reflexivos que permitió a los estudiantes comprender la Educación Física como una materia de enorme impacto en la sociedad. Hubo una revalorización de la labor docente a través del movimiento que se sustentó en explorar desde el currículo y la teoría de la educación, los impactos educativos, físicos, emocionales y sociales de la actividad motriz y se construyó un sello identitario que ha sido permanentemente recordado por los estudiantes y profesionales egresados.

En relación con los detalles de contenido, según el programa de la asignatura Fundamentos socioculturales de la educación esta tenía como objetivo proporcionar a los estudiantes, los conocimientos necesarios para comprender los diferentes fundamentos socioculturales que influyen en la educación y su práctica docente. La materia puso a disposición de los y las estudiantes, un compendio de unidades de estudio, donde se desarrollaban habilidades para analizar los procesos sociales y culturales que conforman la realidad del campo educativo, así como para integrar los elementos socioculturales básicos en su quehacer como docentes de Educación Física.

La asignatura buscó fomentar la reflexión sobre la influencia de la sociedad y la cultura en la educación, destacando la importancia de la socialización y la “endoculturación” en la formación de los individuos. Se exploró el papel de la educación como agente de cambio social y se abordó el rol del educador en un mundo globalizado y diverso. El programa también destacó, ya en aquel entonces, la importancia de promover una educación inclusiva y equitativa, evitando la asignación de roles estereotipados, prejuicios y juicios de valor, aspecto que para 2003, representaba una mirada muy adelantada a su época. Se enfatizó la necesidad de construir un autoconcepto y autoestima sólidos en el rol docente, una configuración de identidad y responsabilidad

social, en un ejercicio de construcción de herramientas comunicativas y expresivas para enunciar libremente las emociones e ideas en torno a la materia.

En cuanto a las unidades de estudio, la primera se enfocó en la relación entre el hombre, la cultura y la sociedad, analizando conceptos, características y procesos asociados, así como el papel de la educación en la sociedad. La segunda unidad abordó la interrelación entre educación, sociedad y cultura en un contexto globalizado y multicultural, destacando la importancia de la diversidad cultural y la interculturalidad. Se destacó también la necesidad de establecer redes de apoyo para la intervención y mediación educativa. La tercera unidad se centró en la educación, el género y la familia, explorando las diferencias entre sexo y género, la construcción de género en las familias y los roles de género en la sociedad. Se abordaron diferentes tipos de familia y se analizaron las funciones y ciclos de vida familiares. Nótese que estas temáticas representaron una de las primeras aproximaciones a miradas de los cuerpos, géneros y sexualidades en el contexto formativo de esta carrera, pero con algunas distinciones tradicionales. A partir del 2007, estas temáticas fueron enérgicamente incorporadas a las discusiones sobre educación, acción que llevó a cabo el profesor Ramón Lobos, quien en su didáctica formativa era una persona transgresora, abierta a la discusión y proclive al diálogo. El académico pasaba largas horas del día conversando con los estudiantes y no lo hacía en su oficina, él usaba las cafeterías, los patios o cualquier rincón de la universidad donde podía pasar horas rodeado de sus estudiantes. El colega no se ceñía a los cánones tradicionales de la docencia, rara vez llenaba los libros de clases, no pasaba asistencia y se caracterizaba por ser el último en ingresar las calificaciones a la plataforma académica, sin embargo, tenía siempre una evaluación favorable y con muy buenos comentarios de parte de los y las estudiantes, quienes agradecían la particular forma de hacer docencia. El profesor Lobos siempre insistía en que la docencia debía estar basada en el amor y el humor, hecho que le caracterizó hasta el mismo día de su deceso.

Metodología de la Educación Física 2003-2007

La asignatura Metodología de la Educación Física estuvo a cargo siempre de profesores de Educación Física con experiencia en el ámbito escolar, sus propósitos fueron proporcionar a los futuros profesores y profesoras de Educación Física los conocimientos y competencias necesarios para enseñar actividades físicas en diversos ámbitos de actuación, de manera responsable e innovadora. Hubo un interés por incorporar un enfoque de enseñanza de la actividad física y los deportes con una lógica pluralista, buscando dotar a los alumnos y las alumnas de una visión general para abordar diversos grupos humanos en diferentes contextos.

No obstante la definición anterior, hubo algunas dificultades para poner en práctica estas actividades, ya que la instalación de la asignatura se vio afectada por las modalidades de evaluación y la impronta del docente que dictó la actividad académica en los primeros años. Si bien el programa hablaba de diversidad, de procesos de enseñanza

y de los desafíos asociados, hubo una mirada algo inflexible que generó algunos rechazos, particularmente por la falta de dinamismos de la materia y porque los protocolos de evaluación fueron muy rígidos. La asignatura se caracterizó por ser amplia, ya que ofreció una visión general de los desafíos y peculiaridades de la enseñanza, centrándose específicamente en la enseñanza de la actividad física y el deporte al interior de los colegios e instituciones formativas. Se establecieron las finalidades de la enseñanza y se analizaron los procesos internos involucrados en el aprendizaje de habilidades motoras y los métodos de intervención didáctica. También se abordaron las características evolutivas de los individuos y los contenidos que facilitan los procesos de aprendizaje y mejora. Desde la perspectiva de la evaluación de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentó una visión general de estas acciones de evaluación en la enseñanza de la Educación Física, el deporte y la recreación en contextos prácticos y se utilizaron simulaciones como parte de los mecanismos didácticos.

En cuanto a los contenidos, la asignatura se dividió en seis unidades didácticas. La unprimera de ellas se enfocó en los conceptos básicos de la enseñanza en el ámbito de la actividad física, los deportes y la recreación. La unidad dos abordó el diseño de la enseñanza en estos ámbitos. La unidad tres se centró en el diseño y desarrollo curricular en la Educación Física. La unidad cuatro se enfocó en los fundamentos y sistemas de análisis de la enseñanza. La unidad cinco se concentró en los métodos de enseñanza específicos y los procesos y procedimientos de la enseñanza en la Educación Física y el deporte. Finalmente, la unidad seis trató sobre la evaluación de los procesos y productos de la enseñanza en la Educación Física, los deportes y la recreación.

En cuanto a los métodos de enseñanza, se utilizaron sesiones teóricas y teórico-prácticas, donde se puso a prueba a los y las estudiantes a través de la experiencia y práctica. Se fomentaron las investigaciones individuales o grupales sobre temas específicos, se realizaron talleres grupales y se analizaron guías de trabajo. Se promovió la participación activa de los alumnos y las alumnas y se utilizó una metodología adaptada a cada situación, teniendo en cuenta los principios constructivistas y emancipatorios de la enseñanza. En el desarrollo del programa no hubo una dinámica favorable, primó la práctica tradicional de la docencia y un modelo muy centrado en el académico que daba la clase y no en las metodologías. Con los años esta actividad académica fue cambiando de docente, pero su impronta y la apreciación de ser una materia compleja, quedó en el ideario colectivo de los estudiantes.

La teoría de la educación 2015

El nuevo plan 2015 trajo consigo ajustes de los programas, los que tenían que estar alineados con el modelo formativo de la universidad, por tanto, había un conjunto de competencias del perfil de egreso, tanto disciplinares como genéricas a las cuales había que tributar con las acciones formativas declaradas en el programa de asignatura, el que declaró lo siguiente en esta materia:

Competencias disciplinares:

Domina el fenómeno educativo, desde diferentes perspectivas teóricas, la educativa, la de otras ciencias que fundamentan la educación y las de su disciplina, haciendo uso crítico de ellas en diferentes contextos.

Competencias genéricas:

- **Habilidades de comunicación:** Organiza de manera coherente ideas que permitan comunicarse adecuadamente de manera oral y escrita en diferentes contextos de desempeño.
- **Pensamiento crítico:** Toma decisiones profesionales, a partir del análisis crítico de diversas fuentes de información, situaciones problemáticas y posibles alternativas solución.
- **Capacidad de abstracción, análisis y síntesis:** Identifica los elementos esenciales de una información, situación, procedimiento y comportamiento, para reconocer un patrón general y transferirlo a otras situaciones y contextos.³⁷

La asignatura Teoría de la educación, se encontraba en el primer nivel del plan de estudios y se consideraba una materia ancla, ya que allí se discutían temas transversales de la línea pedagógica, estaba instalada en el área de formación básica del ciclo inicial de las carreras de pedagogía de la facultad por tanto era transversal para varias unidades. Era eminentemente teórica y su principal objetivo era analizar la ideología de la educación y la pedagogía, así como el rol de los diferentes agentes educativos que eran y siguen siendo parte del sistema formativo chileno. Asimismo, se buscaba explorar las diferentes presunciones que sostienen el ejercicio educativo y vislumbrar su evolución histórica.

En esa asignatura, los y las estudiantes desarrollaban habilidades para analizar las políticas educativas imperantes de aquel periodo, los sistemas educativos y las legislaciones vigentes en el país. Había interés en la asignatura por fortalecer habilidades y juicio críticos sobre el escenario actual de la educación y los desafíos del siglo XXI. Además, se esperaba que los estudiantes valoraran y argumentaran las demandas y relaciones entre la sociedad y la educación en relación con su futura profesión como docentes.

En cuanto a las competencias genéricas, se esperaba que los y las estudiantes desarrollaran habilidades de comunicación, pensamiento crítico, habilidades de abstracción, análisis y síntesis. La materia estaba articulada en tres unidades. La primera de ellas se concentraba en una introducción al mundo de la educación y la pedagogía, donde se estudiaban los alcances, dificultades y discusiones en torno a este fenómeno, con un enfoque epistemológico, curricular y disciplinar. Además, se exploraban diferentes

37 Compilado de programas de asignatura Plan 2015. Pedagogía en Educación Física, Universidad Autónoma de Chile.

perspectivas de la educación y su vínculo con la naturaleza, la sociedad y la cultura. Las ciencias también tenían participación en esta asignatura a partir de la reflexión de sus alcances y sus aportaciones al proceso pedagógico, en ese tema, el interés estaba orientado a comprender desde varios ángulos, qué agentes intervienen en el proceso formativo, cuáles son los obstáculos recurrentes, cómo diferentes ciencias son coadyuvantes del aprendizaje y su influencia en las formas de organizar el acto de enseñar. En tal sentido se hizo mucho énfasis en la educabilidad desde una perspectiva antropológica y la apertura hacia una comprensión amplia y fundamentada del fenómeno educativo desde la psicología y la motricidad humana.

La segunda unidad se enfocó en las teorías educativas contemporáneas. Se tomaron en consideración el Movimiento de la Escuela Nueva y la Teoría de la Educación de John Dewey, así como los movimientos de reforma pedagógica. Asimismo, se exploraron las corrientes educativas presentes en el socialismo marxista y anarquista, y se estudiaron la Pedagogía Freinet y la Pedagogía Institucional. También se abordaron las teorías personalistas y críticas. Esta unidad tenía como objetivo acostumbrar a los estudiantes con las más importantes corrientes y enfoques teóricos que han influido en la educación moderna.

La tercera unidad se concentró en los sistemas educativos. Se analizaron las legislaciones vigentes a la época para el ámbito de la educación en Chile y se estudiaron los sistemas y subsistemas educativos en correspondencia con la sociedad, el estado, la familia y las instituciones educacionales. Se examinaron el sistema nacional de educación y su estructura en niveles, así como el sistema de financiamiento de la educación en Chile. También se contextualizaron en su momento los niveles de educación en la realidad nacional. El enfoque metodológico de la asignatura tuvo una diversidad de estrategias pedagógicas que suscitaron la colaboración activa y el aprendizaje significativo de los y las estudiantes. Estas estrategias incluyeron clases expositivas que contaron con el apoyo de recursos tecnológicos para enriquecer la enseñanza y facilitar la comprensión de los contenidos. Además, se fomentó la lectura previa clase a clase, donde los y las estudiantes participaban individualmente de una lectura comprensiva de textos indicados que eran breves pero muy bien escogidos y posteriormente compartían sus reflexiones con el grupo.

Otro aspecto significativo fue la implementación de grupos de discusión, donde los y las estudiantes discutían y confrontaban temas relacionados con la temática de la asignatura y elaboraron informes fundamentados que reflejaron sus análisis y conclusiones. Asimismo, se llevaron a cabo debates en los que se exploraron diferentes perspectivas y se promovió el pensamiento crítico y la argumentación fundamentada. También se utilizó el análisis de casos como estrategia didáctica para relacionar los contenidos teóricos con escenarios concretos, lo que permitió a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos y desarrollar habilidades de resolución de problemas. Por último, la asignatura permitió la organización de foros de discusión que emergían muy espontáneamente donde se abordaban temas relevantes y se fomentó la participación activa de los estudiantes, promoviendo el intercambio de ideas y la reflexión conjunta.

Currículum educacional plan 2015

Esta asignatura, que históricamente se había denominado currículum, presenta un ajuste en el plan, que la termina construyendo a un contexto más cercano a lo escolar. El programa de la asignatura Currículum Educacional, que se impartió en el tercer semestre del plan de estudios, era parte del área de formación básica y ciclo inicial de la malla, era de carácter transversal y se enfocó en contrastar los sustentos paradigmáticos de las diferentes teorías, modelos curriculares y procedimientos educacionales relevantes que se dan en el contexto escolar. El enfoque de la asignatura se ajustó a lo que ocurre en el contexto de las aulas, desechando una orientación más amplia y crítica de los alcances del currículum.

Fundamentalmente se generó una instrumentalización del programa que se ciñó a los procedimientos, centrándose en aquellas situaciones más vinculadas a las formas y estructuras que están asociadas a lo curricular, por sobre los sustentos que subyacen a las elecciones del currículum y sus impactos sociales. No obstante, la declaración del programa buscó en sus objetivos que los futuros profesores y profesoras fueran competentes para lograr analizar reflexivamente los enfoques, conceptos principales, objetivos fundamentales y contenidos mínimos que sustentan los programas de estudio, utilizando los instrumentos curriculares vigentes para generar propuestas curriculares pertinentes a los distintos contextos socioculturales.

El programa del curso contribuyó al desarrollo de competencias disciplinarias, como dominar el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas y utilizar de modo crítico los fundamentos de la educación y de otras ciencias relacionadas. Además, se indicó que tuvo por interés contribuir a desarrollar competencias profesionales, como gestionar el aprendizaje a través del diseño e implementación de situaciones educativas considerando las características de los estudiantes y utilizando instrumentos curriculares para planificar estrategias de enseñanza innovadoras y métodos de evaluación. Esto muestra además que la tributación de la asignatura en lo didáctico se concentró en acciones que eran aplicables al aula. Entre los aprendizajes esperados que estaban declarados en la asignatura se señalan el analizar las diferentes teorías curriculares y su relación con los sistemas educacionales, manejar una visión actualizada e integradora del currículum, analizar las características curriculares del sistema educacional chileno y su relación con el aprendizaje de los y las estudiantes, diseñar instrumentos de planificación coherentes con los contextos educativos y explicar las implicancias del diseño curricular en el aprendizaje de los estudiantes considerando los distintos contextos educativos. Estos aspectos fundamentan que esta asignatura se enmarcase en procedimientos más cercanos a lo que se desarrollaba en los contextos escolares, donde el currículum se manifiesta en la planificación, elección de actividades, los contextos de las instituciones y la administración de una educación conforme las necesidades institucionales.

El programa estaba dividido en tres unidades. En la primera de ellas se abordaron las teorías, enfoques curriculares y sistemas educacionales, buscando comprender las teo-

rías más relevantes y su relación con diferentes sistemas educativos, así como analizar las implicancias de las opciones curriculares en el aprendizaje de los estudiantes. En la segunda unidad se abordaron las características centrales del currículo en Chile, estudiando algunos de los hitos históricos del sistema educacional chileno, los elementos curriculares presentes en el sistema y sus características y reflexionando sobre las particularidades del currículo chileno y sus implicancias en el aprendizaje de los y las estudiantes. Por último, la tercera unidad tenía por propósito estudiar cómo se gestionaba, en aquel entonces, el diseño de instrumentos curriculares para distintos contextos educativos, incluyendo cómo se construía una planificación, los diferentes modelos que existen y analizando los resultados de aprendizaje de los diseños realizados. La asignatura empleaba como mecanismo formativo, la gestión de clases expositivas, diseño y desarrollo de proyectos, análisis de casos vinculados a la docencia, lecturas clase a clase que fueron parte de la política de la universidad, trabajos grupales, exposición de trabajos, salidas a terreno y paneles de discusión.

Planificación en la Educación Física plan 2015

Desde la asignatura de los planes 2003 y 2007 denominada Metodología de la Educación Física, se derivó la materia llamada en el plan 2015 como Planificación en la Educación Física, curso que estaba instalado en el séptimo nivel del plan de estudios y constituía parte de la formación profesional en el ámbito de la Educación Física. Esta asignatura fue considerada muy relevante para la puesta en práctica en el aula de las acciones que son propias de esta disciplina pedagógica, la que a través de su enfoque teórico-práctico tenía por interés que los y las estudiantes estuvieran preparados para elaborar acciones educativas desde la Educación Física, basados en conocimientos sobre la organización de las experiencias de aprendizaje. Además, se enfocó en capacitar a los futuros profesores y profesoras para diseñar, desarrollar e implementar programas de Educación Física, adaptados a distintas realidades socioculturales, utilizando las bases curriculares proporcionadas por el Ministerio de Educación.

La asignatura buscó el logro de competencias y capacidades en el ámbito disciplinar que les permitieran dominar los fundamentos epistemológicos, metodológicos y didácticos de la motricidad humana en el contexto educativo, es decir, la orientación estaba sustentada en la ciencia de la motricidad humana, donde el interés era la aplicación de principios éticos y morales sólidos en el ejercicio profesional.

A continuación, se presentan las competencias declaradas para el programa:

Competencias disciplinares:

- Conoce y aplica los fundamentos epistemológicos, metodológicos y didácticos de la motricidad humana en el contexto educativo, sobre la base de sólidos principios éticos y morales.

- Maneja los elementos teóricos y metodológicos elementales que le permiten diseñar y realizar un proceso de investigación científica a partir del análisis crítico del contexto para resolver problemas y aportar nuevos conocimientos, demostrando un comportamiento ético y socialmente responsable.
- Gestiona el aprendizaje a través del diseño e implementación de situaciones educativas propias de su especialidad, en Educación Física, considerando los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos de sus estudiantes, utilizando para ello los instrumentos curriculares en la planificación e implementación de estrategias de enseñanza innovadoras y los métodos evaluativos para el mejoramiento progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.
- Promueve ambientes propicios de aprendizaje, ofreciendo a sus estudiantes experiencias que fortalezcan su autoestima y creatividad, complementados con la perspectiva de la RSU.

Competencias genéricas:

- Habilidades de comunicación: Organiza de manera coherente ideas que permitan comunicarse adecuadamente de manera oral y escrita en diferentes contextos de desempeño.
- Pensamiento crítico: Toma decisiones profesionales, a partir del análisis crítico de diversas fuentes de información, situaciones problemáticas y posibles alternativas solución.
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis: Identifica los elementos esenciales de una información, situación, procedimiento y comportamiento, para reconocer un patrón general y transferirlo a otras situaciones y contextos.³⁸

Había una intención en esta asignatura por llevar a cabo procesos de investigación en el aula, analizando críticamente el contexto formativo e intentando proponer respuestas para resolver problemas que se originaban en los diversos escenarios escolares de la región. También esta materia daba cuenta en sus propósitos, que los alumnos y alumnas lograran ser capaces de gestionar los aprendizajes a través del diseño e implementación de situaciones educativas en Educación Física, lo que se lograba a través de acciones en terrenos y simulaciones, teniendo a la vista los diversos estilos y mecanismos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos de los y las estudiantes. La formación en esta asignatura consideró el uso de variados instrumentos curriculares en la planificación e implementación de

38 Compilado de programas de asignatura Plan 2015. Pedagogía en Educación Física, Universidad Autónoma de Chile.

estrategias de enseñanza innovadoras, así como métodos evaluativos orientados a la mejora progresiva el aprendizaje de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta además, que la universidad a esa fecha ya había implementado la Metodología “Aprendizaje + Servicio”, se promovieron acciones que se gestionaban en la comunidad, lo que repercutió en la autoestima y creatividad de los y las estudiantes, en consonancia con lo que la perspectiva de la responsabilidad social universitaria perseguía como parte de sus directrices, en particular “expresar en un compromiso con las personas y su contexto de desarrollo [...] toda Innovación pedagógica y la formación para la solidaridad”.³⁹

En relación con los aprendizajes esperados, los y las estudiantes debían hacer uso de los conocimientos pedagógicos necesarios para proyectar la organización de la Educación Física dentro de los establecimientos educacionales y aplicar los conocimientos de planificación para desarrollar habilidades y actitudes a través de los programas de enseñanza en Educación Física en todos los niveles formativos.

El programa se constituyó en tres unidades. En la primera de ellas se estudiaron los alcances relacionados con el diseño y desarrollo curricular, el marco curricular imperante en Chile en aquel momento, los rasgos característicos de la ciencia de la motricidad humana y las bases curriculares de Educación Física. En la segunda unidad, denominada planificación del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física, se analizaron aspectos como los procesos de enseñanza, los objetivos de enseñanza y su explicitación, la formulación de objetivos y los métodos de enseñanza específicos para la Educación Física. Finalmente, en la tercera unidad, que se denominó programación de aula en la Educación Física, se exploraron y discutieron temas como los diferentes tipos de planificación, el programa anual de Educación Física en el contexto de las aulas chilenas, las unidades didácticas, la relación entre la motricidad humana y el diseño de sesiones, así como la evaluación en Educación Física, sus instrumentos y modelos evaluativos.

La asignatura daba cuenta del uso de variadas actividades de formación que incluían lecturas previas y que eran parte en aquel entonces de la política y modelo educativo para todas las carreras de la universidad, en lo que se denominó estrategia de lectura previa clase a clase. También hubo exposiciones por parte de los estudiantes, trabajos grupales e individuales, enfoques metodológicos que materializaron una combinación equilibrada de actividades teóricas y prácticas, animando la participación activa de los y las estudiantes. La asignatura constituyó en su momento un espacio de aprendizaje de cómo se implementaba el currículo en la escuela, pero que redujo las miradas críticas del currículo como agente de modelamiento social, por tanto, esta materia fue más instrumental que sociocrítica.

39 Manual Metodológico Aprendizaje+Servicio, resolución de rectoría N.º 216/2018. https://www.uaautonoma.cl/wp-content/uploads/2018/10/MANUAL-METODOLOGIA-AS_.pdf.

Conclusiones

Los programas asociados a Teoría de la Educación 2003-2015

Estos programas abordaron la educación desde una perspectiva crítica e histórica, explorando las diferentes corrientes de pensamiento que la han influenciado. Se generó una revalorización de la formación pedagógica a través de la Educación Física donde se hizo énfasis en las favorables ventajas de la actividad motriz y sus impactos positivos desde lo emocional y social, generando además un sello profesional característico.

El programa tenía por objetivo facilitar a los estudiantes la comprensión de conocimientos asociados a los fundamentos socioculturales que influyen en la educación, desarrollar habilidades de análisis de los procesos sociales y culturales, reflexionar en cuanto a la influencia de la sociedad y la cultura en la educación, y sus impactos como movilizador de cambio social, con foco en las responsabilidades que poseen los educadores en un mundo globalizado y diverso, donde ya en aquella época se promovía una educación inclusiva, equitativa, no estereotipada, sin prejuicios y evitando la elaboración de enjuiciamientos valóricos, aspectos de identidad y responsabilidad social, sustentados en las libertades individuales.

A partir del 2015, y con la adaptación de las materias al modelo de la universidad, la asignatura se acomodó a las nuevas orientaciones, manteniendo su condición de actividad transversal y sosteniendo aun una condición que discutía diferentes temáticas y enfoques relacionados con ideologías de la educación y la pedagogía, el rol de agentes educativos en el sistema formativo chileno, las políticas educativas, los sistemas educativos y las legislaciones vigentes en el país. Todo en un contexto de fortalecimiento de competencias genéricas, de comunicación y pensamiento crítico.

Asignaturas vinculadas al currículo 2003-2015

No se logró apreciar grandes cambios en las asignaturas asociadas a la enseñanza del currículo. Los ajustes observados se ciñeron a la actualización de formatos y reajuste de contenidos conforme las actualizaciones emanadas desde el Ministerio de Educación. Sus orientaciones se asociaron al conocimiento de la naturaleza, características, modalidades, influencias, jerarquías y sustentos del currículo en el sistema educativo y como se enmarca en el contexto del ejercicio de la docencia en lo cotidiano. La asignatura fue clave en mostrar su influencia en la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y la importancia de su adecuada articulación con otros subsectores de aprendizaje, teniendo siempre en consideración variables como el contexto sociocultural, los paradigmas educativos y las necesidades de los y las estudiantes, en una dinámica reflexiva que impulsó el diálogo, la reflexión y la comprensión de los factores que impulsan los cambios curriculares en un país, sus reformas y mecanismos para su diseño, donde también la planificación eficiente representó estrategias y mo-

delos pedagógicos que debían considerar la diversidad de los alumnos y alumnas. Esta asignatura, en la Universidad Autónoma de Chile (sede Temuco), representó por más de diez años un enclave de reflexión crítica, que favoreció la comprensión del rol social de la Educación Física en las escuelas chilenas.

Metodología/Planificación de la Educación Física 2003-2015

Se logró vislumbrar que esta asignatura fue siempre un enclave bajo la responsabilidad de profesores y profesoras de Educación Física con práctica en el ámbito escolar y que, a partir de sus actividades, proporcionaron los conocimientos y competencias claves para la entrega de los contenidos propios de la profesión a partir de un enfoque pluralista, teniendo consideración de diversos grupos humanos presentes en el contexto educacional. La asignatura presentó en su momento dificultades debido a las modalidades de evaluación y a las características del docente responsable de la asignatura que fue señalado como inflexible, mostrando procedimientos más bien tradicionales y desprovistos de estructuras evaluativas modernas o actualizadas, aspecto observado en las escuelas de Educación Física tradicional, que fue muy discutida por los estudiantes de esta universidad y provocando hacia 2007, la salida de docente por la acumulación de reclamos.

El abordaje de la materia se centró en la enseñanza de la Educación Física, la actividad física y el deporte en los contextos escolares, haciendo énfasis en las finalidades de la enseñanza, los mecanismos asociados en el aprendizaje de habilidades motoras, métodos de intervención didáctica, la evolución e involución del desarrollo motriz, procesos de aprendizaje, mejora y estrategias de evaluación de la Educación Física, el deporte y la recreación en contextos educacionales. Fue una asignatura extensa, que se focalizó en conceptos básicos de la enseñanza de la Educación Física, diseño de la enseñanza, desarrollo curricular, fundamentos y sistemas de análisis de la enseñanza, métodos de enseñanza específicos y evaluación de los procesos y productos de la enseñanza en la Educación Física, los deportes y la recreación, todo a partir de sesiones teórico-prácticas, investigaciones individuales o grupales, la participación activa de los alumnos y alumnas en prácticas de aplicación bajo modelos y principios constructivistas, con gestión y simulación de clases. Pudiéndose evaluar en una primera etapa que el modelo empleado fue muy centrado en el académico que daba la clase y no en las metodologías requeridas para el escenario escolar, lo que generó fricciones entre el académico y los estudiantes lo que produjo con los años, ajustes a la metodología.

Habiéndose hecho algunos cambios en el planteamiento académico, para el año 2015 se modificó la materia, pasando a denominarse Planificación en la Educación Física, enfocándose en las actividades relacionadas con el diseño, el desarrollo y la implementación de programas de Educación Física, escolar, a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación y propendiendo el logro de las competencias y capacidades en el ámbito disciplinar, sustentadas en los fundamentos epistemológicos, metodológicos

y didácticos de la motricidad humana y en la orientaciones del modelo pedagógico adscrito por la universidad, cuyos propósitos se ajustaron a los procesos de investigación en el aula, analizando críticamente el contexto formativo y generando propuestas para diferentes realidades formativas considerando los diversos estilos y mecanismos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos de los y las estudiantes.

En este periodo, también se instaló en la asignatura la metodología “Aprendizaje + Servicio” que implicó abordar diversas realidades sociales a partir de la gestión pedagógica aplicada en terreno y donde los aprendizajes esperados debían tributar a la organización de la Educación Física dentro de los establecimientos educacionales en todos los niveles formativos. La asignatura, a partir de 2015, sufrió un cambio importante, considerándose a la fecha como un espacio de aprendizaje importante para la puesta en práctica de didácticas escolares en diversos entornos, sin embargo, mantiene un carácter instrumental asociado a la naturaleza escolarizante de la planificación y diseño que es exigible en las escuelas chilenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y deportes*, 20(1), pp. 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645221>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Devís Devis, J., Sparkes, A., y Fuentes Miguel, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), pp. 73-90. <https://roderic.uv.es/handle/10550/60524>
- Fair, H. (2016). Análisis político del discurso de Ernesto Laclau: Una propuesta para la investigación social transdisciplinaria. *Iconos, Revista de ciencias sociales*, pp. 1-28. <https://doi.org/10.17141/iconos.54.2016.1514>
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. (A. G. Camino, Trad.). Siglo Veintiuno.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Guerrero, R. (2017). *La persona y su movimiento corporal: El derecho humano postergado*. Universidad de la Frontera.
- Hamilton, D. (1981). Orígenes de los términos educativos Currículum y Clase. *Revista de Educación* (95), pp. 187-205. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70298/00820073003643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, (19), pp. 1-24. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8581/7618>
- Laclau, E. (1993). Facultad de Periodismo y comunicación social. (G. R. Pettit, Ed.) <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ernestolaclaudiscursos.pdf>
- Laclau, E. (2004). Discurso. *Estudios. Filosofía, Historia, letras*, 68, (pp. 7-18). <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/068/068.pdf>

- Martínez Fernández, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo. La Educación Física en Chile. 1889-1920. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(3), pp. 320-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4103298>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en investigación en educación. Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), pp. 1-18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- O'Sullivan, M., y Parker, M. (2018). *Physical education teacher education in a global policy space*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18377122.2018.1425119>
- Rannau Garrido, J. (2020). Educación Física en Chile: Hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, pp. 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Ron, O. (2018). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)* [Tesis doctoral]. Universidad de la Plata.
- Tinning, R., y Kirk, D. (1990). *Physical Education, Curriculum And Culture*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203975503>

AUTORAS Y AUTORES

Oswaldo Omar Ron (editor)

Es profesor en Educación Física y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizó Estudios de Maestría en Investigación Educativa en la PIIIE-Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, cohorte 1996-1998. Se desempeña como profesor titular ordinario de Educación Física 2 y del seminario “Educación Física y deportes: campos, practicantes e instituciones desde la perspectiva de lógicas y prácticas”, ambos en la UNLP. Es docente-investigador categoría 2 y autor de *El cuerpo en la formación superior en educación física* (2021), Editorial Teseo. Fue director de Área de Estudios e Investigaciones en EF, IdIHCS, CONICET-UNLP (2012-2020) director del Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP (2004-2010). También fue profesor en escuelas públicas desde 1988 hasta 1995 y en escuelas de gestión privada desde 1990 hasta 2006. Actualmente dirige el proyecto de investigación: “Educación Física y Formación Superior: nociones de cuerpo educado en el trayecto de la formación teórico-práctica en educación física, UNLP (2000-2022) Segunda parte: Perspectivas de las y los estudiantes. Sentidos, significados y conceptualizaciones”, AEIEF-IdIHCS (UNLP-CONICET).

Roberto Lagos Hernández (editor)

Es profesor de Estado en Educación Física, Deportes y Recreación y Licenciado en Educación por la Universidad de la Frontera. Tiene un magíster en Psicología Infantil por el Instituto de Estudios Aplicados y Formación de Post Grado de Málaga-España y es candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata, Argentina. Es profesor asociado e investigador de la Universidad Autónoma de Chile

(sede Temuco), donde además se desempeña como director de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Además es docente de postgrado donde ha sido director de programas de Magíster en didáctica de la Educación Física y actividad física salud y calidad de vida.

Andrea Anahí Rodríguez

Es Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, donde también realizó estudios de maestría en Educación Corporal y donde hoy además, es consejera directiva por el Claustro de Profesores. También en la UNLP es profesora titular ordinaria de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2. En la Maestría en Educación Física y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda imparte el seminario “Formación de Profesores en el Área de la Educación Física y el Deporte”. Es Docente Investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones de Educación Física. Tiene una especialización en Formación de Formadores por el Centro Argentino de Educación Permanente. Fue profesora en escuelas públicas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires desde 1986 hasta 2006, directora de escuelas secundarias desde 2006 hasta 2010, inspectora de Enseñanza de la Modalidad Educación Física desde 2007 hasta 2014, y coordinadora Programa Escuelas Abiertas en Verano desde 2005 hasta 2006. Actualmente dirige el proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza de la Educación Física”.

Felipe Mujica Johnson

Es doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid, España, y profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Investigador Responsable del Proyecto Fondecyt de Iniciación Núm. 11240233, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, patrocinado por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Educacional de la Universidad de Chile. Entre sus obras destacan los libros *Filosofía y Educación Física* (Editorial McSports), *Educación Física y Ética* (Editorial Wanculen), *Filosofía (pos)moderna y educación* (Editorial Forja) y *Deporte y Filosofía* (Ediciones Universidad Autónoma de Chile).

Alejo Levoratti

Es profesor en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata, magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín y doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y docente de la Universidad Nacional de La Plata. También es coordinador del Grupo de Trabajo: Deporte, Cultura y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, dirige el proyecto PIBAA-CONICET “La/s formación/es de los profesores en Educación Física. Actores, instituciones, proyectos disciplinares y circulación internacional. Argentina, 1955-1983” y codirige, junto al doctor Pablo Scharagrodsky, el proyecto “La formación de los profesores y las profesoras de Educación Física en la segunda mitad del siglo XX. Un análisis de las propuestas formativas de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Nacional de Educación Dr. Enrique Romero Brest”. Publicó los libros: *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina. Actores y sentidos en disputa (1990-2015, Editorial de la Universidad Nacional del Quilmes (2021); Los estudiantes del profesorado en educación física: ingreso y egreso a la educación superior, Editorial Teseo (2019) y Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física, Editorial Prometeo (2015).*

Andrea Quiroga Galeazzi

Tiene un magíster en Deporte y es doctoranda en Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente G° 2 del Instituto Superior de Educación Física. Los trabajos de enseñanza, extensión e investigación son realizados en el marco del Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte. Conformar el equipo de las unidades curriculares “Teoría y práctica del deporte” y “Práctica pre-profesional comunitaria”, y en extensión trabaja en el Espacio de Formación Integral. Llevó adelante la tesis de doctorado *Configuraciones sobre deporte en los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física, Uruguay (1966-2004)*, enmarcada en el proyecto I+D “Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911- 2020: Perspectivas, debates y desafíos”, correspondiente a un trabajo grupal que se lleva adelante desde el 2021.

Débora Paola Di Domizio

Es Doctora en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Es especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es docente del Departamento de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Es docente de posgrado en la Universidad Nacional de Avellaneda. Es directora del Proyecto de

Investigación y Desarrollo “Las concepciones gerontológicas en las voces de lxs profesorxs en Educación Física que se desempeñan en instituciones de formación superior en Argentina”. Es autora de los libros “La educación física con adultos mayores, experiencias en Latinoamérica” de Miño y Dávila Editores (2018) y “La vejez en la formación docente en Educación Física: Concepciones gerontológicas en instituciones del nivel superior de América Latina y el Caribe”, de TeseoPress (2022).

Gerardo Fuentes Vilugrón

Es profesor de Educación Física y Magíster en Didáctica de la Educación Física por la Universidad Autónoma de Chile, donde se desempeña como académico de la Facultad de Educación. Es doctor en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Miembro del Grupo de Investigación Colaborativa para el Desarrollo Escolar (GICDE). Editor en Jefe de la Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED). Posee múltiples publicaciones en revistas indexadas vinculadas a: cultura y emoción, formación inicial docente; educación intercultural, espacios de diversidad social y cultural.

Vanessa Valdebenito Zambrano

Es profesora de Educación Diferencial con mención en trastornos de aprendizaje por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile, Máster en Psicología de la Educación y Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es la decana de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y pertenece al Comité Académico de los programas de Doctorado de Educación en Consorcio (Universidad Católica de Temuco, Universidad Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule, Universidad del Bio- Bio), del Magíster en Gestión Escolar (UCT) y al núcleo del Magíster en Educación (UCT). Sus principales investigaciones científicas están vinculadas a la línea de educación inclusiva e interculturalidad, gestión escolar y liderazgo, comprensión lectora en contextos de diversidad cultural y social, formación de profesores.

Segundo Quintriqueo Millán

Es Profesor de Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular de la UCT, Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collabora-

tives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Sus principales líneas de investigación son: educación e interculturalidad.

Alicia Soledad Martínez

Es profesora de Educación Física por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, licenciada en Educación Física por la Universidad Blas Pascal y magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en la Facultad de Educación Física Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba: como profesora asistente en la cátedra de Epistemología de la Educación Física y como profesora en la Maestría de Educación Física Escolar, en el seminario “Perspectiva Etnográfica en Educación Física”.

Fabián Martins

Es profesor nacional de Educación Física, licenciado en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes y estudiante de doctorado en la Universidad Nacional de Río Negro. Es profesor adjunto, categoría 3 del régimen de incentivos, y desde 2017 dirige proyectos de investigación en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue (sede Bariloche) vinculados a la enseñanza de los deportes en Educación Física en escuelas secundarias. Es director de becas de investigación y consejero directivo por el claustro docente en la Universidad Nacional del Comahue. Es docente de posgrado en la maestría en Educación Física y Deportes de la Universidad Nacional de Avellaneda y desempeña tareas como director de tesis. Asimismo, integra bancos de evaluadores de proyectos de investigación y de revistas especializadas de universidades nacionales y ha dictado cursos de formación permanente a docentes de escuelas y dirigido proyectos de extensión y de voluntariado universitario en ámbitos educativos y comunitarios de San Carlos de Bariloche.

Mercedes Lemus

Es estudiante del profesorado en Educación Física, con orientación en actividades de montaña, del Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue). Fue ayudante de la asignatura de segundo año de la carrera, “Formación Corporal Motora I” en el año 2021, y de la asignatura “Problemáticas Educativas I” durante el año 2023. Desde 2022 forma parte del proyecto de investigación “Saberes docentes en las prácticas de enseñanza de los deportes en educación física: Una aproximación desde las relaciones entre cuerpo y política en escuelas secundarias de San

Carlos de Bariloche, período 2022-2025”. A comienzos de 2023 ganó una beca de investigación UNCo, en la cual desarrolla el plan de trabajo junto a la dirección del proyecto profundizando el análisis en los ejes que el mismo plantea. Actualmente está cursando un semestre en la Universidad Autónoma de Madrid (España), específicamente de la carrera de “Ciencias de la actividad física y del deporte”.

Loreto Chihuailaf-Vera

Es docente e Investigadora Feminista, profesora de Educación Física por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, máster en Actividad Físico-Deportiva Discapacidad Integración Social, por la Universidad Autónoma de Madrid. Es doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. En la actualidad es investigadora asociada al grupo de investigación Motricidad y Educación de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales líneas de estudio y trabajos de investigación se centran en la inclusión socioeducativa, la teoría feminista y los estudios de género aplicados al deporte y a la Educación Física.

Rodrigo Gamboa Jiménez

Es profesor de Educación Física y diplomado en Formación en Responsabilidad por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, donde se desempeña como profesor adjunto. Además, es doctor en Educación por la Universidad de Granada, España y diplomado en Fundamentos de la Biología-Cultural, y, Neurociencias y Educación Emocional. En la actualidad trabaja como académico jerarquizado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, desempeña su labor como académico y secretario académico de la Escuela de Educación Física y director del Postgrado Magíster en Actividad Física para la Salud de dicha casa de estudios. Es miembro del grupo de investigación Motricidad y Educación, y sus principales líneas de estudio, trabajo e investigación se centran en la corporeidad y motricidad en la etapa de la infancia, corporeidad y formación inicial docente, y corporeidad como construcción sociohistórico-cultural. Es autor de libros como *Motricidad Infantil* y *Corporeidad y Escuela*, ambos de la Editorial Ediciones Universitarias de Valparaíso. Se ha adjudicado proyectos FONDECYT en el área de Educación, y ha publicado artículos en revistas indexadas fundamentalmente en las temáticas de cuerpo y escuela, y didáctica de la motricidad infantil.

María Cena

Es licenciada en Educación Física por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Río IV y doctora en Educación Física por la Facultad

de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Además es profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba y profesora de Educación Física en el Instituto Gabriela Mistral de Villa María. También es directora y docente de la Maestría en Educación física Escolar de la Facultad de Educación Física Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba. Es integrante de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación y docente del Curso intitulado *Educação Física em contextos Latino-americanos*. Asimismo, es integrante de Praxis en la REIPEFE y directora de la revista *Investiga+*. Fue directora del centro miembro de CLACSO por la Secretaría de Posgrado e Investigación de la UPC (marzo de 2022 a noviembre de 2023). Sus investigaciones se relacionan con: problemáticas corporales en Educación Física y a formación docente, historia de la formación docente, prácticas docentes en educación física, problemáticas de género en educación física y la construcción social del cuerpo en la formación docente.

Carina Bologna

Es licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de Villa María y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, donde es profesora en Ciencias de la Educación. También es profesora de Educación Física en el Instituto Privado de Educación Física y en escuela primaria, además de secretaria de posgrado e investigación y docente en la Universidad Provincial de Córdoba. En la actualidad dirige proyectos de investigación financiados por organismos nacionales y provinciales. Es integrante de Praxis, colectivo de estudios en torno a la Educación Física escolar y socia fundadora de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar.

Iara Buffarini

Es profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, maestranda de la Maestría en Deporte y becaria doctoral de la misma universidad, desarrollando sus estudios en el Doctorado en Ciencias Sociales. Además participa del proyecto de investigación “La formación de los profesores de educación física en espacios universitarios rioplatenses en la segunda mitad del siglo XX: los casos de la UNLP y UDELAR (2020-2022)” y “La formación de los profesores y las profesoras de Educación Física en la segunda mitad del siglo XX. Un análisis de las propuestas formativas de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Nacional de Educación Física Dr. Enrique Romero Brest (2023-2026)”. Entre sus obras se destacan *El deporte en el plan 1984: análisis en tres dimensiones* (2021) y *El deporte en la formación inicial en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis sobre sus incorporaciones en dos planes de estudio - 1982/1984* (2022).

Hablar del cuerpo en el contexto de la Educación Física es desentrañar un entramado histórico, cultural y filosófico que ha moldeado tanto su percepción como su enseñanza. Este libro explora los «cuerpos educados» en Latinoamérica, analizando las nociones biomédicas, pedagógicas y sociales que han configurado discursos y prácticas en la formación inicial docente.

A través de once capítulos, autoras y autores de Chile, Argentina y Uruguay abordan temas como género, diversidad, envejecimiento y hegemonía cultural, iluminando las tensiones y transformaciones que han dado forma a esta disciplina.

Esta publicación, editada bajo el sello Ediciones Universidad Autónoma de Chile, es una invitación a repensar los cuerpos educados desde una perspectiva crítica e inclusiva con el objetivo de abrir caminos hacia una educación física más consciente y enriquecida.