

Colectiva & Monográfica

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Camblor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Cambor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

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

2014

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

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1171-1

Colección Colectiva y Monográfica 2



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Índice

<u>Agradecimientos</u>	11
<u>Introducción</u>	12
<u>Parte 1.</u>	
<u>Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión.</u>	14
<u>La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica</u> <u>Santiago Pich</u>	15
<u>La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria</u> <u>Fabián Horacio Martins</u>	27
<u>La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas</u> <u>Daniel Zambaglione</u>	35
<u>Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión</u> <u>Susana Ortale</u>	41
<u>La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias</u> <u>Oswaldo Omar Ron</u>	53

Parte 2:

<u>Prácticas educativas</u>	61
<u>Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires</u> <i>Liliana Mosquera</i>	63
<u>La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional</u> <i>José Antonio Fotia</i>	73
<u>Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física</u> <i>Jorge Ricardo Saraví</i>	85
<u>Qué es y para qué sirve la antropología del deporte</u> <i>José Garriga Zucal</i>	97
<u>El deporte ¿templa el espíritu o enajena las conciencias? Preguntas para una sociología del deporte lo menos normativa posible</u> <i>Rodolfo Martín Iuliano</i>	105
<u>El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y trasmisión</u> <i>Jorge Daniel Nella</i>	115
<u>Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia</u> <i>Sergio Horacio Lugüercho</i>	131

Parte 3:

Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento 149

El rendimiento en los deportes acíclicos: algunos tópicos de interés
Adrián Casas 151

El entrenamiento de la fuerza muscular y la prevención
de lesiones en deportistas
Fernando Naclerio 157

El corazón del deportista: prevención y riesgo en la competición
Roberto Peidro 169

Hacia un cambio de paradigma en la práctica profesional
de la Educación Física
Gabriel Omar Tarducci 173

Parte 4:

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas 179

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas
María Luisa Femenías 181

Ciudad, cuerpo y movimiento. Elementos para una antropología
de la movilidad urbana
Ramiro Segura 193

Hacia una (re)politización de los cuerpos.
Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado
Eduardo Galak 205

<u>Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en clave de género en la obra de Josefa Amar y Borbón</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	215
<u>Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal</u> <u>Norma Beatriz Rodríguez</u>	227
<u>Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer</u> <u>Liliana Rocha Bidegain</u>	235
<u>Un análisis para pensar las prácticas con el cuerpo, no por el cuerpo</u> <u>Agustín Amílcar Lescano</u>	247
<u>Parte 5:</u> <u>Prácticas de integración e inclusión social</u>	255
<u>Prácticas de inclusión en Educación Física</u> <u>Marli Nabeiro</u>	257
<u>Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física en relación con la discapacidad</u> <u>Sandra Lea Katz</u>	267
<u>Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores</u> <u>Déborra Paola Di Domizio</u>	275

<u>Infancia e inclusión: una cuestión de derechos</u>	
<u>Laura Chiani</u>	285
<u>¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto</u>	
<u>Claudio Daniel Aruza</u>	295
<u>La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social</u>	
<u>Laura Mercedes Sosa</u>	307
<u>Parte 6:</u>	
<u>Prácticas, historia y comunicación</u>	317
<u>¿Historia de la Educación Física o historia en la Educación Física?</u>	
<u>Laura Marcela Méndez</u>	319
<u>Las feministas y su “mirada” sobre la Educación Física “femenina”. Argentina, primeras décadas del siglo XX</u>	
<u>Pablo Ariel Scharagrodsky</u>	331
<u>Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación</u>	
<u>Nancy Díaz Larrañaga</u>	345
<u>Los medios y la diversidad de narrativas deportivas</u>	
<u>Gabriel Cachorro</u>	355

<u>Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía</u> <u>Héctor Rolando Chaparro Hurtado</u>	367
<u>La tecnología informática como mediación en prácticas</u> <u>de la Educación Física</u> <u>Ezequiel Cambor</u>	379
<u>Acerca de los autores y coordinadores</u>	389

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Introducción

Ezequiel Cambor

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, *Prácticas de la Educación Física*, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

El lector podrá ver en la estructura del libro, repertorios de escritos agrupados en *Partes* que recorren diferentes prácticas de la Educación Física.

En la parte *Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión*, los textos nos trasladan a Brasil, Bariloche (Argentina) y La Plata (Argentina) para avanzar en las prácticas de formación; en la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica; en la gestión universitaria y la articulación política, académica y comunitaria; en la relación entre universidad y nuevas configuraciones sociales y educativas; en el hacer político-académico y en los desafíos de la investigación y la extensión universitarias.

En *Prácticas educativas*, los autores las vinculan con el deporte, el juego, la gimnasia, y con otras prácticas como las expresivas o las corporales urbanas y las que se presentan en relación con el ambiente natural desde la referencia del sistema educativo, la escuela o lo que pueden aportar al campo de la Educación Física; a partir de los aportes de las ciencias sociales en general, y de la antropología y la sociología del deporte en particular.

En *Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento*,

los escritos giran en torno a temas tales como salud y calidad de vida, prevención y riesgo en la competición, rendimiento en deportes acíclicos, entrenamiento de la fuerza muscular y prevención de lesiones en deportistas.

En *Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas*, algunos textos plantean análisis en clave disciplinar, al pensar las prácticas con el cuerpo, usos del cuerpo y problematizaciones en torno a la educación corporal. Otros presentan diversas perspectivas que se pueden observar en trabajos en los que se distinguen algunas frases claves para invitar a la lectura: *movilidad urbana, (re)politización de los cuerpos, problemas con el cuerpo, el cuerpo en problemas, el buen gobierno del cuerpo en clave de género*.

En la parte *Prácticas de integración e inclusión social*, se enfoca la implementación de políticas inclusivas en Río Cuarto (Córdoba), Otros trabajos abordan el tema teniendo en cuenta las nuevas infancias y juventudes y los adultos mayores. También tiene su espacio la formación de profesores de Educación Física en relación a la discapacidad.

Por último, en *Prácticas, historia y comunicación* parte de los textos vinculan la historia con la Educación Física, mientras otros enfatizan el vínculo entre comunicación, prácticas deportivas y Educación Física. Algunas claves para la lectura de esta sección son: las feministas y su mirada respecto de la Educación Física; historia de y en Educación Física; medios y mediaciones; prácticas deportivas y derecho a la comunicación; deportes en la sociedad informacional; narrativas deportivas y tecnología informática como mediación en las prácticas de la Educación Física.

Parte 1.
Prácticas de formación, de gestión,
de investigación y de extensión.

La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica

Santiago Pich

Introducción

Ciertamente es muy oportuno el tema a abordar, en particular desde la perspectiva brasileña, porque estamos situados en un momento de revisión de los alcances y límites de las elaboraciones teóricas de las décadas de los 80 y 90 y de su recepción en la formación inicial y de posgrado.¹ Además, se ha abierto la reflexión sobre las consecuencias de la reestructuración de la formación inicial y de posgrado, cuyos efectos están comenzando a ser experimentados en la actualidad. En ese sentido, voy a presentar el cruzamiento o el campo de tensión que puede ser pensado a partir de la reflexión orientada de esos tres vectores: la producción de conocimiento, las políticas de formación inicial y las políticas de posgrado en el campo de la Educación Física.

Esa opción está motivada por el problema que pretendo discutir aquí, las perspectivas de desarrollo de la formación inicial y continuada en Educación Física y su relación con la formación de formadores, y la producción de conocimiento

¹ Vale la pena recordar los esfuerzos recientes del Grupo de Trabajo Temático de epistemología del CBCE (Colegio Brasilenio de Ciencias del Deporte) o en el sentido de pensar el lugar de la actividad epistemológica en las carreras de grado de la Educación Física y la política de posgrado, que se materializaron en mesas redondas de las últimas dos ediciones del CONBRACE (2011 e 2013), en el tema del 6º Coloquio de Epistemologia da Educação Física (2012) y en la publicación del libro de Almeida, Gomes & Veloso (2013).

en el campo académico de la Educación Física brasileña. Considero que es necesario discutir ese objeto, que así presentado puede sonar un tanto ambicioso (y ya señalo que estaré lejos de abarcarlo integralmente), porque el campo académico de la Educación Física brasileña puede estar en un proceso de transición signado por el retorno del sueño cientificista de la Educación Física, por la hegemonía de la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias naturales y por el creciente distanciamiento (o podríamos arriesgar, ¿la ruptura?) entre la producción de conocimiento y la intervención pedagógica.

Comenzaré discutiendo el escenario de los cambios en la formación inicial, para posteriormente avanzar en el debate sobre la producción de conocimiento y las políticas de posgrado. Esos dos aspectos están fuertemente correlacionados porque el primero se concentra en Brasil en los programas de posgrado. A lo largo del texto haré algunos comentarios sobre las perspectivas y los desafíos para la formación inicial y continuada, y para la formación de formadores (e investigadores) y la producción de conocimiento en el campo de la Educación Física.

La formación inicial en Educación Física: la reorientación culturalista y la formación dual actual

¿Qué viene siendo la formación en Educación Física? En los años 80 del siglo XX se abrió un fuerte debate en Brasil sobre la formación inicial en Educación Física, que tuvo como eje la crítica a la concepción curricular conocida como “tradicional-deportiva” (Betti & Betti, 1996), centrada en las “prácticas”, en el hacer corporal, en la concepción de que el buen profesor es aquel capaz de demostrar con competencia las técnicas corporales que enseña, con una fuerte impronta de las ciencias biológicas y pautada por una lógica dicotómica entre teoría y práctica. Las directrices curriculares vigentes hasta los años 80 eran fuertemente prescriptivas y determinaban un currículo mínimo a ser seguido.

Son diversos los acontecimientos que concurren para que se realice la crítica a ese modelo; sin embargo, algunos deben ser destacados porque marcan una reorientación del campo académico de la Educación Física brasileña: la constitución de una masa crítica formada en universidades extranjeras, principalmente en Estados Unidos y Alemania, la conformación de la principal entidad científica del área —el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (en adelante CBCE, la nomenclatura es en portugués)— y la creación entre el

final de los años 70 y el inicio de los 80 del siglo XX de los primeros cursos de posgrado específicos de Educación Física. La apertura de estos últimos fue un motor fundamental para el desarrollo de la producción de conocimiento que tuviese como eje los problemas emergentes del contexto brasileño. No es menor el hecho de que el CBCE fue el principal espacio de disputa política del campo académico de la Educación Física en la primera mitad de los años 80, cuando se observa el cambio de la hegemonía en esa entidad, que pasa del grupo vinculado a las ciencias biológicas y la aptitud física y la salud al grupo de intelectuales que se afiliaban a las ciencias sociales (Paiva, 1994).

En la segunda mitad de la década del 80 fueron promulgadas las nuevas directrices curriculares para la formación de “profesores” y “bachareles”² en Educación Física, plasmadas en la Resolución n° 3 del 16 de junio de 1987 (Brasil. MEC/ CNE, 1987). Esas directrices incorporan, por lo menos parcialmente, el debate acumulado por el movimiento renovador de la Educación Física brasileña (Bracht, 2000). En ese documento se define que la formación de grado debe contemplar “áreas de conocimiento”, y la de “cuño humanístico” (filosófico, del ser humano y de la sociedad) asume un importante rol. Además de la fuerte presencia del conocimiento oriundo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, esas directrices indicaban la posibilidad de formar en el nivel de grado tanto profesores como “bachareles”. Sin embargo, ese dispositivo no tuvo un impacto importante porque era prerrogativa de la actuación profesional de los profesores poder intervenir en cualquier campo de trabajo, tanto en el escolar como en los no escolares.³ En los diseños curriculares pautados por ese ordenamiento legal se observa una fuerte presencia de las “ciencias” en los currículos de formación superior, lo que es fruto del proyecto cientificista de la Educación Física brasileña (Bracht, 2000), resultando en el modelo curricular denominado por Betti & Betti (1996) currículum de orientación técnico-científica. En ese sentido, podemos decir que estamos ante la presencia de colectivos docentes de carácter heteróclito en los cuales se diferencian los

² Opté por mantener la nomenclatura original de “bachelar” por no haber una correspondiente en español. Ese término designa al título que habilita al ejercicio profesional en los campos de intervención profesional no escolares.

³ Solamente hubo una carrera que fue orientada en esa dirección: el *bacharelado* de deportes de la USP.

“teóricos-cientistas”, responsables de las cátedras de los “fundamentos” tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, de los “prácticos” que permanecen concentrados en la cátedras de carácter didáctico-metodológico de las diferentes prácticas corporales tematizadas a lo largo de la formación.

Ahí se presentan dos problemas importantes: por un lado, los “teóricos” trabajan en la perspectiva de las “sub-áreas de conocimiento” (Bracht, 2000), orientando su trabajo de investigación y docencia por problemas y procedimientos metodológicos de las ciencias de origen, a lo que Gamboa (2007) llamó “colonialismo epistemológico”. Además, esos actores no consiguen hacer “el camino de vuelta” (Betti, 1994) a la Educación Física, lo que genera una seria desconexión entre la producción de conocimiento y la especificidad del campo de la Educación Física.⁴ En ese estado de cosas, la formación superior en la disciplina se presenta como escindida nuevamente entre teóricos y prácticos, pero esta vez entre teóricos que pretenden ser reconocidos como “científicos” de la Educación Física.

En los años 90 se observa un fuerte debate con relación a las directrices curriculares, motivado en parte por la obligatoriedad de elaborar nuevos marcos legales para la formación profesional en Brasil, establecida por la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) 9394/96. Dicho movimiento resultó en la diferenciación de dos trayectorias de formación superior para la Educación Física, porque fueron establecidos marcos normativos generales para la formación de profesores de la educación básica (Resoluciones 01 y 02/02 – CNE/CP) y otro específico para la formación de “bachareles” en Educación Física (Resolución 07/04 – CNE/SES). Ese cuadro generó la necesidad de que los alumnos tengan que elegir, en el ingreso de la carrera, por una de las dos opciones: el profesorado o el “bacharelado”.

Vale mencionar que en ese período también fue creado el Consejo Federal de Educación Física (CONFEE o Sistema CREF/CONFEE, el 1º de septiembre de 1998, a partir de la publicación de la ley 9696/98) con la consecuente reglamentación de la profesión de *educador físico*. A partir de dicha reglamentación de la profesión y de la creación del CONFEE, se torna obligatoria la obtención del

⁴ Aquí operamos con la noción de “campo de la Educación Física” desarrollada por la profesora Fernanda Paiva. Para esta autora, “a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade” (Paiva, 2004: 65). Más adelante volveremos sobre este punto.

diploma de “bacharel” para poder conseguir el registro profesional del Consejo y poder actuar en los campos no escolares, porque dicho Consejo considera que la carrera del profesorado no cualificaría a los individuos que tienen ese diploma para actuar fuera del campo escolar. Esa postura ha generado fuertes controversias y disputas legales, que no profundizaremos en este momento.

Las implicaciones que esa división está ocasionando en la formación de la identidad de los alumnos son importantes. En las carreras (y esto es una hipótesis de trabajo) se observan disputas fuertes entre los alumnos de una y otra, particularmente por la reserva del mercado de trabajo, no promoviendo la concepción de que son, en primer lugar, participantes de “un mismo campo académico-profesional”. Entiendo que esa circunstancia precisa ser situada relacionando el proceso de reestructuración de las carreras y el debate epistemológico del campo de la Educación Física. Si concordamos con Paiva (2004) en cuanto a los elementos que identifican el “campo” de la Educación Física (estar ligada a cuestiones educacionales, ser una “práctica pedagógica”; producir conocimiento sobre las prácticas corporales tematizadas por la Educación Física que circulan en periódicos específicos; y tener como objeto saberes sobre y haceres del cuerpo, diversas prácticas corporales) podemos sustentar la posición de que esos aspectos no son exclusivos del área escolar, ni del área no escolar, sino identificadores del campo de la Educación Física. Sin embargo, el debate en torno a la identidad del campo es escasamente enfrentado por los docentes que imparten clases en las carreras de formación inicial de los profesores de Educación Física.

Ese estado de cosas ha llevado a la comprensión (**tendencia**) de que las dos carreras tienen identidades completamente distintas, siendo el profesorado la que tendría relación con la problemática pedagógica (y de las ciencias humanas, y precisaría pocos saberes oriundos de las ciencias naturales), y la carrera del “bacharelado” sería el ámbito de “técnicos” cuya formación se funda mayoritariamente en saberes procedentes de las ciencias naturales, que son la base para la prescripción del “ejercicio físico”. Más adelante volveré a la discusión de esta problemática, a partir del abordaje de la formación de formadores en el campo de la Educación Física.

La producción de conocimiento en el nivel de posgrado
y la distancia con la intervención pedagógica

El problema que presentábamos anteriormente sobre la identidad fragmentada entre las carreras del profesorado y del “bacharelado” tiene que ser situado en el plano de la formación de los formadores, que en Brasil ocurre en los cursos de posgrado *stricto sensu*, de maestría y doctorado. En esos programas actualmente se observa una predominancia de investigadores vinculados a las ciencias naturales, como lo demuestran Rigo, Ribeiro y Hallal (2011). En 2011 podían ser contabilizados en los programas de posgrado de la Educación Física 260 investigadores vinculados a las ciencias biológicas y 142 al área de las ciencias humanas y sociales. Los citados autores entienden que esa asimetría (que parece ser una **tendencia** que se acentuará en los próximos tiempos) tiene como fundamento los criterios de evaluación de la producción científica. Esos criterios tienden a privilegiar la producción del campo de las ciencias naturales y de la salud mediante la calificación más elevada de los periódicos científicos de esas áreas. Ese estado de cosas está ocasionando la deserción de investigadores de las ciencias humanas o un movimiento migratorio para programas de otras áreas, como las ciencias de la educación (Rigo; Halal & Ribeiro, 2011).

Cabe destacar también que en Brasil la mayor producción científico-académica del área se concentra en el ámbito del posgrado, por tanto esa tendencia marca asimismo una disputa sobre los temas y métodos considerados legítimos para formar parte del *corpus* de conocimiento de la Educación Física. En ese sentido, no es de menor importancia el hecho de que el concepto de Educación Física que puede resultar de ahí sea muy semejante a la idea decimonónica de que impartir clases de Educación Física es “aplicar” las prescripciones elaboradas por los científicos de las ciencias naturales, solo que en este momento los científicos son sujetos del campo de la Educación Física, pero que usan lentes foráneas para su trabajo.

Ese proceso también se refleja en lo que se entiende por la pedagogía de la Educación Física. Aquí pasa a ser entendida como una práctica que tiene como único fin supervisar el correcto cumplimiento de las normas técnicas elaboradas por las ciencias naturales para el adecuado uso del cuerpo en prácticas de ejercicio físico. De esa manera, la pedagogía deja de ser cualquier espacio de reflexión de carácter ético-político sobre la formación humana en el ámbito de la cultura corporal del movimiento, para reducirse a una tarea técnica, de forma semejante a lo que Simon & Giroux (1999) proponen que sea en las concepciones liberal y conservadora de la educación.

En la medida en que los alumnos de las carreras de posgrado, los futuros profesores universitarios, no son llevados a tener a la reflexión epistemológica como el fundamento de su hacer científico, la tendencia es que continuemos trabajando en la perspectiva de subáreas de conocimiento, que ya fue ampliamente criticada en el campo académico de la Educación Física brasileña (ver Bracht, 2000; Gamboa, 2007). Si sumamos a eso que la **tendencia** indica que la mayor parte de los profesores formados por los programas de posgrado están vinculados a las ciencias naturales, podemos sospechar que estamos caminando rumbo a un retorno de la hegemonía de las ciencias biológicas en el ámbito de la Educación Física, algo como una re-biologización de la Educación Física (aquí se podría preguntar si alguna vez dejamos de tener tal sesgo).

Otra dimensión importante del problema al que nos referimos es la relación entre la producción de conocimiento y la intervención profesional. Diversos intelectuales brasileños se han preocupado por alertar para que la producción de conocimiento sea puesta en diálogo con la intervención profesional (Bracht, 2000, 2009; Betti, 2005; Kunz, 1994). En las reflexiones de esos autores se observa un punto en común: el reconocimiento de que el campo de la Educación Física tiene una especificidad que es su dimensión pedagógica, la intervención pedagógica que tiene como objeto las prácticas constitutivas de la cultura corporal del movimiento. En ese sentido, los citados autores llaman la atención sobre el hecho de que los objetos investigados tienen que tener como punto de partida y de llegada problemáticas emergentes de la intervención. El cuerpo de conocimientos así construido guardaría consonancia con lo que Betti (2005) llamó “Educación Física viva” y nos permitiría pensar en un conocimiento específico del campo, diferente de la lógica de colonialismo epistemológico que todavía impera.

El problema al que nos referimos también enfrenta un obstáculo para su avance, que es el modo que caracteriza al funcionamiento de las políticas de evaluación de la producción de conocimiento en Brasil, en particular en el ámbito de los programas de posgrado de la Coordinación de Perfeccionamiento para el Personal de la Enseñanza Superior (CAPES). En ese sentido, es importante destacar que la Educación Física está situada dentro del amplio espacio de la salud, y tiene un lugar específico —el área 21— que incluye también a la fisioterapia, a la terapia ocupacional y a la fonoaudiología. Actualmente en Brasil hay 21 programas de maestría y 9 de doctorado en Educación Física. La evaluación de los programas se basa en criterios de ciencia que no toman en consideración la

especificidad del área a la que hacíamos mención y privilegian criterios formales que tienen como referencia a las ciencias básicas. Así, un área que tiene como marca central a la intervención es evaluada a partir de criterios de campos del conocimiento para los cuales la intervención no está en su horizonte. A pesar de que este problema ha sido reconocido por investigadores que ocuparon el lugar de representantes del área 21 en la CAPES (ver Kokobun, 2004), ese debate no ha pasado de mera retórica, sin mayores efectos en la práctica de la evaluación de los programas.

Con relación a ese problema, Bracht (2000) señalaba que dada la especificidad del campo los criterios de evaluación de la producción de conocimiento no podrían ser de orden meramente formal ni estar orientados por el concepto de racionalidad instrumental, que se quiere eximida de cualquier reflexión de carácter ético-normativo. En ese sentido, el citado autor entiende que la producción de saberes en la Educación Física tendría que considerar también la calidad política del conocimiento producido, lo que, por otro lado, también presupone algunos riesgos, porque la definición de un orden axiológico nunca está relacionada con definiciones de carácter neutro, por el contrario (aquí alertamos sobre el problema de la relación entre ciencia y política, que también lo es entre teoría y práctica, o entre *doxa* y *episteme*, en términos arendtianos, cuestión que no ahondaremos por la falta de espacio en esta intervención). Otro aspecto acerca del cual Bracht nos alerta es el problema de la relación entre los actores del campo académico y del campo profesional, en particular el campo escolar. Esa relación debería estar pautada no por una relación sujeto (investigador) – objeto (actor del campo profesional), sino por la relación entre sujetos que son portadores de saberes diferentes, que precisan ser puestos en un diálogo que considere una tensión crítica entre ambos. Entendemos que las reflexiones elaboradas sobre la cultura escolar pueden ser un promisorio camino para el enfrentamiento de ese problema.

El concepto de cultura escolar y un horizonte investigativo posible

El concepto de cultura escolar viene siendo elaborado por diversos autores desde los años 80, y ha ganado notoriedad en la investigación educacional en las últimas dos décadas. Entiendo que puede ser una herramienta teórica de gran valor para reorientar los procesos de investigación en el campo de la

Educación Física porque presupone algunos aspectos que son coherentes con los problemas que fueron enunciados anteriormente. Considero que la elaboración del investigador español Antonio Viñao Frago es la más consistente dentro de ese registro teórico, y por ese motivo me valdré principalmente de sus contribuciones para pensar este apartado.

En primer lugar, el concepto de cultura escolar presupone que la “vida” de las escuelas no es un mero epifenómeno de procesos macroestructurales, sino que su producción tiene que ser pensada en principio a partir de los actores que viven la vida escolar: los docentes, alumnos y dirigentes escolares. Por ese motivo, no es interesante hablar de cultura escolar, sino de *culturas escolares* (Viñao Frago, 1995, 2002). Ese concepto presupone que los actores del cotidiano son portadores de saberes, a pesar de que estos son muchas veces tácitos, y que los cambios que se pretenda hacer en el ámbito de la cultura escolar no pueden ser llevados a cabo si no se reconoce la “acción” y los “saberes” producidos por ellos.

En segundo lugar, la cultura escolar está constituida por un conjunto de normas, rituales y significados que se sedimentan a lo largo del tiempo, y que en general no son cuestionados. Por lo tanto la cultura escolar comporta una tendencia a la reproducción, pero de algo que es producido por la escuela y no por fuerzas coercitivas externas (Viñao Frago, 2002). Lo que no significa que la cultura escolar no sea permeable a las influencias externas, sino que los condicionamientos originados fuera del contexto escolar son siempre asimilados de maneras no lineales por los sujetos que producen (y son producidos por) la cultura escolar.

En tercer lugar debemos pensar que la cultura escolar cumple algunas funciones importantes para definir y orientar la relación del cuerpo docente en la dinámica del cotidiano escolar. Para Viñao Frago (2002) son tres las funciones de la cultura escolar: 1) integrar a los profesores en las instituciones y permitirles interactuar con ellas; 2) cumplir con las tareas que la escuela demanda, en particular las de impartir clases; y 3) sobrevivir a los cambios, adaptando las directrices elaboradas a la realidad de cada institución.

Por fin, el análisis emprendido por el autor nos lleva a considerar en qué medida la relación entre los intelectuales del campo académico y los profesores de las escuelas podría ser repensada. Para Viñao Frago, los investigadores (*experts*) tienen la tendencia a alinearse con los dirigentes políticos, y elaborar propuestas de cambios que no tienen como base las problemáticas emergentes de las diferentes culturas escolares. Ese modo de operar ha resultado en la ampliación

cada vez mayor del distanciamiento entre los profesores de las escuelas y los investigadores del ámbito universitario.

En ese sentido, vale destacar el incipiente desarrollo de investigaciones referenciadas en ese concepto o conceptos congéneres y que nos lleva a considerar promisorio el potencial de desarrollo de ese movimiento investigativo.⁵ En esos estudios se observa el cuidado por comprender antes que juzgar y de trabajar en una perspectiva colaborativa entre los profesores universitarios y los profesores de las escuelas. Así, la relación que se establece con los sujetos de la investigación es de orden colaborativo y dialógico. Además, ese movimiento permite entender no solamente los aspectos de tipo microsociológico, sino también las maneras como los aspectos macrosociológicos también afectan la constitución de la cultura escolar, pero sin caer en asumir como dado el impacto de esos procesos en el cotidiano escolar, sino que se pretende comprenderlos a partir de su recepción por parte de los actores de dicho cotidiano.

Esos trabajos también han permitido comprender la manera como se realiza una disputa por la legitimidad entre los diversos saberes que son tematizados en la escuela, y que redundan en la creación de diversas subculturas de las asignaturas (Viñao Frago, 2002). En ese orden de cosas también se ha podido presentar el problema de la legitimidad de los diferentes saberes sobre los que se funda el proyecto de la escuela moderna, en este caso sobre aquellos de orden estético.

También ha sido posible comprender de qué manera la maquinaria escolar (Varela & Álvarez-Uría, 1992) puede funcionar como un engranaje que, pese a las pretensiones de cambios de los profesores, puede ejercer una presión sobre ellos al punto de llevarlos a abandonar los propósitos de innovación.

Otro aspecto a ser destacado es el hecho de que en la medida en que esa relación permite la conformación de grupos de estudio que integren profesores de Educación Física escolar, alumnos de las carreras de grado y posgrado y profesores universitarios, los primeros son motivados y se sienten apoyados para emprender cambios. Al mismo tiempo, las elaboraciones teóricas del campo académico cobran sentido porque son discutidas con referencia a las problemáticas emergentes del campo de intervención profesional.

⁵ A pesar de que los estudios que citamos hacen referencia al trabajo que ocurre en el ámbito escolar, entendemos que estas consideraciones, con las debidas mediaciones, también podrían ser válidas para la labor docente del profesor de Educación Física en otros campos de trabajo, como los clubes, los gimnasios, etc.

Implicaciones para la formación profesional

Es evidente que ese procedimiento no responde a las exigencias de productividad del sistema brasileño de evaluación de la producción científica, pero puede que sea más promisorio para afectar de manera decisiva a la Educación Física viva. En ese dilema entre responder a las exigencias de productividad a partir de un concepto de ciencia que no respeta y no considera la especificidad del campo de la Educación Física y movimientos que, a pesar de que son todavía incipientes y tímidos, optan por aliar calidad formal y política a la producción académica, entendemos que la segunda posición puede ser un horizonte prometedor para la Educación Física. Así lo vemos porque se entiende que hay algo en común en nuestro campo, y que la definición de ese algo en común tiene su epicentro en problemas de orden ético y epistemológico oriundos de la intervención profesional. En el serio enfrentamiento de ese problema entiendo que reside el mayor desafío de la Educación Física brasileña en la actualidad y las posibilidades de continuar caminando rumbo a la autonomía académica y pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Almeida, F. Q.; Gomes, I. M. & Velozo, E. (2013). *Epistemologia, ensino e crítica – desafios contemporâneos para a educação física*. Florianópolis: Nova Harmonia.
- Betti, M. & Betti, I. R. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motus Corporis*, 2(1), pp. 10-15.
- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física? *Discorpo*, 3, pp. 25-45.
- Betti, M. (2005). Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. *EF y deportes* [en línea]. Consultado el 10 agosto de 2013 en <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>
- Bracht, V. (2000). Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 22 (1), pp. 53-63. Campinas
- Bracht, V. (2009). 30 anos do CBCE: os desafios de uma associação científica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 30(3), pp. 31-44. Campinas.
- Gamboa, S. (2007). *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: UFAL.

- Kokobun, E.(2004). Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), pp. 9-26.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Paiva, F. S. (1994). *Ciência e poder simbólico no CBCE*. Vitória: UFES.
- Paiva, F. S. (2004). Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. *Perspectiva*, 22, pp. 51-82.
- Rigo, L. C.; Ribeiro, G. M. & Hallal, P. C. (2011). Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 16(4), pp. 339-345.
- Simon, R. & Giroux, H. (1999). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*, pp. 93-124. São Paulo: Cortez.
- Varela, J. & Álvarez - Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação* 2, pp. 1-17. Porto Alegre.
- Viñao Frago, A. V. (1995). Historia de la educación e historia cultural – Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 0, pp. 63-82.
- Viñao Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentos consultados

- Brasil. Lei 9696 de 1º de septiembre de 1998.
- Brasil. MEC/ CNE. Resolução nº 3 de 16 de junio de 1987.
- Brasil/MEC/CNE/CES. Resolução nº 7, de 31 de marzo de 2004.
- Brasil/MEC/CNE/CP Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de febrero de 2002.
- Brasil/MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de febrero de 2002.

La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria

Fabián Horacio Martins

Introducción

En este texto se presentan algunos de los factores políticos, educativos e institucionales que condicionaron las prácticas de formación y de gestión, junto con los principales desafíos que se plantean a mediano y largo plazo para el Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Con este objetivo lo he organizado en períodos de desarrollo de la carrera, identificando en su vida académica tres momentos claves y tomando como referencia los aportes del proyecto de investigación “Educación Física y Formación Docente: Trayectos formativos y prácticas pedagógicas”, desarrollado entre los años 2010 y 2012.¹Es mi intención detenerme en cada una de estas etapas reconociendo trayectorias docentes y actividades académicas, y haciendo hincapié en los logros y en las dificultades.

Inicialmente procuro analizar las tensiones presentes durante los primeros diez años de la carrera, producto de la prevalencia de un modelo de gestión centralizado en el marco del modelo descentralizado universitario, con sus consecuentes impactos en las prácticas de formación del profesorado. A continuación expongo los cambios ocurridos al inicio del nuevo milenio con la elaboración de los primeros proyectos de extensión e investigación y la implementación de nuevas prácticas de formación que comienzan a ampliar las

¹ Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Director Prof. Osvaldo Ron (UNLP); Codirectora Prof. Marisa Fernández (UNCo).

posibilidades de acción de los estudiantes. Para finalizar presento los avances producidos desde el año 2010 hasta la fecha a partir del desarrollo de un modelo de gestión que procura afianzar los logros académicos, los lazos con otras universidades, junto con la participación en programas de políticas públicas que promueven una revisión permanente de la formación en el profesorado.

Los primeros diez años de la carrera

En el año 1992 se crea la carrera de Educación Física, orientada en su plan de estudios a favorecer el desarrollo de las actividades de montañismo en el entorno natural que rodea a la ciudad de San Carlos de Bariloche. Desde allí se delineó, en conexión con las políticas neoliberales de la época, un perfil de egresado afín a las demandas laborales del mercado y del turismo regional, vinculadas al *trekking*, la escalada y el esquí, dificultando la incorporación de los graduados en las instituciones educativas con el propósito de generar cambios en las prácticas cotidianas vigentes. En este contexto se destacaron las tensiones en la confrontación de dos modelos de gestión antagónicos, evidenciada en la disputa de intereses y en las prioridades profesionales asignadas en forma divergente desde el profesorado y la institución universitaria. A modo de ejemplo, vale resaltar la delimitación de las tareas profesionales efectuada por los docentes a los espacios específicos de las aulas, los gimnasios y el entorno natural, frente a las obligaciones institucionales que exigían una ampliación hacia otras áreas y actividades: posgrados, extensión e investigación, entre otras. De acuerdo a los estudios realizados detectamos que la totalidad de los docentes de Educación Física e idóneos que se incorporaron por aquellos años carecían de experiencias educativas previas en contextos universitarios debido a que sus estudios y sus titulaciones anteriores habían transcurrido en instituciones terciarias o en asociaciones con reconocimiento oficial encargadas de formar técnicos y/o guías de montaña. La preparación inicial en instituciones terciarias y la socialización profesional (Davini, 1995) en los ámbitos educativos formales y no formales hacia fines de la década de 1970 y comienzos de la de 1980 estuvieron influenciadas por los modelos de gestión centralizados delineados desde las políticas represivas del Estado autoritario (Tedesco, 1985), con una prevalencia de la disociación teoría-práctica y la despolitización de las cuestiones educativas (Barco, 2010). La división de tareas relegó a los docentes a un papel meramente ejecutivo, delegando la toma de decisiones en los funcionarios, los científicos y académicos

ubicados en la cúspide de la pirámide administrativa. A comienzos de la década de 1990 comienzan a divisarse cambios sustanciales con las políticas orientadas a los procesos de centralización del currículum y descentralización administrativa y financiera del Estado, que exigían a las instituciones educativas la asunción de nuevas funciones y tareas. La redefinición de las relaciones entre escolaridad, sociedad y Estado se visualizó en un evidente enfoque de mercado atravesando la configuración de las políticas curriculares y en la reconversión del papel del Estado como prescriptor de contenidos y evaluaciones en el marco de una fuerte desregulación del financiamiento educativo (Frigerio, 2001). En este contexto, es factible afirmar que la autogestión para el financiamiento universitario en algunas de sus áreas, a diferencia de lo ocurrido en los otros niveles educativos, se haya debido a su autonomía histórica y a su asociación con los ámbitos de producción del saber dentro de un esquema de legitimación que identificaba al conocimiento científico con el progreso y el desarrollo social. Esta situación generó, siguiendo los planteos de Mollis (2001), fuertes disparidades entre las universidades, las diversas disciplinas, los docentes y las áreas universitarias a partir de la consolidación de los grupos y equipos de investigación pertenecientes a campos y líneas de investigación sujetas a una fuerte demanda del mercado. La búsqueda de resultados, la rentabilidad y la obtención de fondos agudizó las diferencias jerárquicas entre las disciplinas y las ciencias, con una tendencia marcada hacia las prácticas de investigación por sobre la docencia y la extensión. Vale destacar aquí el papel que cumplió la evaluación de calidad como mecanismo de recentralización, direccionando algunas de las acciones en torno a los objetivos políticos preestablecidos (Beltrán Llavador, 1996).

Por lo hasta aquí expuesto, es posible afirmar que las dificultades en los inicios de la carrera se debieron, en gran medida, a las discontinuidades existentes entre los trayectos formativos de los docentes dentro de un esquema centralizado de gestión y las demandas profesionales delimitadas por un modelo de gestión descentralizado universitario imbuido de las políticas educativas de corte neoliberal. Al efectuar una lectura del primer plan de estudios (Ordenanza N° 236/91) resulta llamativo el lugar que se le asignaba a la carrera dentro de la institución. Allí se establecía, por ejemplo, que el egresado estaba habilitado para ejercer la docencia a nivel primario, secundario y terciario, fundamentalmente en actividades de montaña, dejando fuera los ámbitos del nivel inicial y del nivel universitario. Surge en este sentido el interrogante sobre la omisión que se efectuó

con respecto al ejercicio profesional de la docencia de los graduados en el mismo ámbito de formación. De igual modo, cabe preguntarse sobre el lugar previsto para el graduado en Educación Física en los proyectos de investigación como guía de montaña y colaborador en actividades científicas para la observación y recolección de materiales en tareas de campo. Estas tareas, que en principio parecían abrir el campo de la investigación para la Educación Física, cercenaban en gran medida el accionar de los graduados remitiéndolos exclusivamente a un rol técnico alejado de las otras fases de la investigación.

Los lineamientos trazados a partir de estas prácticas de gestión del profesorado tuvieron sus derivaciones en prácticas de formación regidas por la transmisión de conocimientos y los diseños metodológicos alejados de los principios, los fundamentos y propósitos que orientan las tareas de enseñanza.

Nuevo milenio, nuevas prácticas

El cambio de rumbo en las políticas de Estado trazó un nuevo panorama en las relaciones entre la sociedad y la universidad. La desatención universitaria hacia una visión de la extensión entendida como articulación y compromiso (Formento, 2008) se convirtió por aquellos años en la principal fortaleza para el desarrollo de la carrera. Las políticas dirigidas a una mayor participación del Estado en las cuestiones públicas abrieron nuevos horizontes para la construcción de un lugar de referencia institucional y comunitario, principalmente a partir de la elaboración e implementación de proyectos de extensión. La carrera de Educación Física, gracias al atractivo social que despiertan las prácticas corporales, comenzó a expandir lentamente un trabajo de intercambio con instituciones, organizaciones y actores sociales, favoreciendo una mayor integración del CRUB-UNCo con la comunidad.

La formulación del primer proyecto de extensión, denominado “La intervención docente en las prácticas educativas cotidianas: acción, análisis, transformación”, representó, a mi entender, el inicio de los cambios en las prácticas de gestión y de formación al interior del profesorado desde una perspectiva ampliada de la formación (Ron, 2010). Su propósito principal estuvo vinculado al análisis deliberativo de las prácticas de los docentes de Educación Física que desempeñaban sus tareas en los niveles primario y secundario, con el fin de conformar un referente teórico acorde con las prácticas cotidianas. Para ello se utilizaron dos dispositivos metodológicos principales: la modalidad de taller y

la modalidad de seminario. Más allá de los aportes dirigidos “hacia afuera” con la promoción de un análisis colectivo de las prácticas en las instituciones educativas involucradas, es importante recalcar que las acciones planteadas favorecieron también una transformación de las prácticas “hacia adentro”, gracias a la puesta en marcha de un modelo de gestión que se distanciaba de las experiencias vivenciadas durante los trayectos formativos, al mismo tiempo que se acercaba a los requerimientos profesionales estipulados por la institución universitaria. La participación de los docentes en las diversas fases de la formulación del proyecto constituyó una frontera divisoria con el modelo centralizado, suscitando la elaboración de nuevos proyectos basados en un modelo descentralizado y autónomo al interior del Departamento. A la par del surgimiento de este modelo transformador, durante el mes de septiembre del año 2002 vivimos la experiencia más dolorosa de nuestra historia institucional con la tragedia del Cerro Ventana. Este triste suceso generó una revisión abrupta y profunda, junto a una fuerte intervención institucional desde sus diferentes sectores. A partir de allí se formuló un nuevo plan de estudios y se aceleraron los procesos de llamados a concursos regulares postergados durante los diez primeros años de la carrera. Todos estos eventos impulsaron una reformulación de las tareas profesionales de los docentes de Educación Física con una participación cada vez más activa en los proyectos de extensión, el incremento de la capacitación continua y las titulaciones de grado. En función de estos cambios, las prácticas de formación fueron ampliando progresivamente sus sentidos hacia una formación docente orientada a la gestión, la extensión y la investigación, destacando dentro de este proceso el papel activo y crítico de los futuros docentes.

Por dónde andamos y hacia dónde vamos

El tercer período aquí definido se inaugura a partir del año 2010 con una reafirmación de los avances obtenidos en el marco de una creciente integración del profesorado al ámbito específico del CRUB-UNCo. El acompañamiento de las universidades nacionales resultó vital para dicha integración y para la inclusión en las redes de intercambio establecidas entre las diversas unidades académicas del país. Los docentes, especialistas e investigadores del profesorado de Educación Física perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desempeñaron un papel relevante en la formulación de los primeros proyectos de investigación, los cursos de posgrado, la creación de la

revista *Educación Física, Experiencias e Investigaciones* (EFEI) y la realización del I y II Congreso Patagónico de Educación Física durante los años 2010 y 2012.

En la actualidad contamos con proyectos de investigación, de voluntariado universitario y de extensión con pertenencia departamental, además de la participación en los programas universitarios UPAMI y la “Universidad Pública en los Barrios”. Hemos retomado la formulación del proyecto de la Maestría en Educación Física que cuenta con el aval del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue, quedando pendiente la evaluación de CONEU y del Ministerio de Educación de la Nación. De igual modo, estamos organizando el III Congreso Patagónico estipulado para el mes de octubre del año 2014. Durante ese mismo año esperamos también difundir el tercer número de la revista EFEI, que incluirá artículos, entrevistas e información de interés científico y académico. A la par de estos progresos hemos impulsado una fuerte articulación comunitaria con las diversas instituciones, organizaciones y actores sociales. Este año hemos organizado con la Secretaría de Desarrollo Humano de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche y las oficinas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación las primeras jornadas orientadas al intercambio de conocimientos y experiencias sobre las “buenas prácticas” educativas en la infancia y la niñez. En conjunto con la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro y la Secretaría de Deportes de la Nación hemos formulado el programa “Montaña y Esquí Comunitario” con el propósito de ampliar el acceso de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de las escuelas públicas, los Centros de Articulación y Atención Territorial (CAAT) y la escuelitas deportivas, a las actividades educativas y recreativas en el entorno. Los alumnos de quinto grado de todas las escuelas públicas de las ciudades de Bariloche y Dina Huapi realizaron campamentos, *trekking* y escalada, culminando con una semana de clases de esquí en el Cerro Catedral. Estas políticas inclusivas de participación dentro del patrimonio cultural y natural de la región permitieron atesorar colectivamente el conocimiento, la valoración y el cuidado del entorno, en el marco de una tarea educativa de concientización basada en los principios de equidad y sustentabilidad. Los estudiantes y docentes del profesorado acompañaron y coordinaron las actividades, propiciando la vinculación con los programas de cátedra de las asignaturas del trayecto orientado en montaña. Todas estas acciones se establecieron en pos de una mejora y ampliación de las prácticas de formación de grado y posgrado, para la formulación de nuevos proyectos

de extensión y la futura elaboración de hipótesis de investigación atentas a las principales problemáticas comunitarias, facilitando así los nexos entre los pilares fundamentales de la universidad.

A modo de cierre

El estudio y la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física se convierten hoy en un capital simbólico de alto valor académico, político y social (Cachorro, 2009) que revaloriza el campo en la medida que enlaza la ideología, la teoría y la práctica con las necesidades e intereses comunitarios. Para ello es necesario establecer un modelo de gestión que actúe como eje articulador de los intereses, los sentidos y los significados políticos, culturales y sociales de las prácticas de formación de grado y de posgrado, junto con la investigación y la extensión universitaria. La gestión autónoma o descentralizada entendida desde esta concepción de articulación y comunicación (Freire, 1973) puede facilitar un desarrollo más equitativo e integral, interviniendo en un doble movimiento dialéctico: por un lado, al interior del ámbito universitario, vinculando los pilares históricos —docencia, extensión e investigación— y por otro, entre la institución y la comunidad. La autonomía, la planificación y las políticas educativas se constituyen en las principales dimensiones que, enlazadas en una praxis transformadora, permiten relacionar la producción académica con la comunidad.

Todavía quedan muchos aspectos por mejorar. Es necesario establecer dentro de la propuesta departamental ejes que tiendan puentes y coordinen las tareas entre los proyectos en pro de los fines políticos académicos hasta aquí esbozados. Del mismo modo, resulta relevante la creación de una carrera de posgrado que fomente una mayor inclusión de los docentes en la fascinante aventura de la apertura de las fronteras del conocimiento y la profundización de los temas al interior del campo de la Educación Física. En este sentido resulta imprescindible seguir profundizando los lazos intra e interuniversitarios y el trabajo conjunto con las organizaciones e instituciones comunitarias, para continuar mejorando las prácticas profesionales desde la reflexión y el compromiso hacia la construcción de una sociedad cada vez más justa, equitativa y sustentable.

Referencias bibliográficas

Barco, S. (2010). “Educación Física y Formación Docente: prácticas de intervención y de investigación” y en las II Jornadas Patagónicas de

- “Investigación en Educación Física”, Conferencia I Congreso Patagónico, Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Profesorado de Educación Física.
- Beltrán Llavador, J. (1996). “Desregulación escolar, organización y currículum”, en: *AAVV: Volver a pensar la educación*, Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Publicación del Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña, Paideia, Morata.
- Cachorro, G. (2009). Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad. *Revista Pensar a prática* 12 (2). Goias. Disponible em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/viewArticle/6326>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Formento, W. (2008). *El desafío del siglo XXI. La reforma Universitaria Latinoamericana*. UNR Editora. Buenos Aires.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Frigerio, G. (2001) “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Año 2001.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica, S.A. Buenos Aires.
- Ron, O.(2010). “Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física”, en: *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tedesco, J. C. y otros (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO, Buenos Aires.

La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas

Daniel Zambaglione

La articulación entre las políticas universitarias y las políticas de Estado en pro del desarrollo social son cuestiones ineludibles para garantizar, en palabras de Darcy Ribeiro, una aceleración evolutiva que conduzca a la restructuración intencional de la sociedad.

El siglo XXI nos muestra sus nuevas configuraciones sociales, culturales, políticas, económicas y, por supuesto, educativas. Por lo tanto, surgen nuevos desafíos —que se transforman en necesidades— con relación a la formación de grado y posgrado de nuestros estudiantes.

La actualidad nacional en la que transitamos nos envía constantemente a revisar conceptos, discursos, prácticas educativas; nos pone ante el reto, y más aún, frente a la obligación política de repensar los ejes de análisis que permitan desarrollar nuevas intervenciones en el área de la formación, la docencia, en extensión y en investigación. Nadie puede dudar sobre los cambios altamente positivos que se han producido en nuestro país a nivel económico, social y en políticas educativas. Solo basta con apreciar que el presupuesto educativo nacional desde el 2001 a la fecha se ha triplicado.

No podemos olvidar la nefasta década de los 90, en la que con políticas neoliberales salvajes se sumergió a nuestra sociedad en la pobreza más absoluta, y no me refiero únicamente a la pobreza intelectual que determinó el aislamiento de las universidades respecto del Estado y la sociedad, sino a la pobreza estructural, que provocó el abandono escolar, el cierre de instituciones culturales, el resquebrajamiento de los clubes de barrio, por mencionar solo algunos ejemplos.

Por lo tanto el significado y la puesta en marcha de la tan mentada inclusión quedaba enterrado, olvidado, denostado.

La inclusión educativa supone que niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes socioculturales y de sus diferentes habilidades y capacidades.

Pero la educación, al igual que la seguridad, la salud, la justicia, no siempre han respondido, a lo largo de nuestra historia, a los fines promulgados; no siempre estuvieron al servicio de la sociedad, al menos en forma equitativa.

Las diferencias, las inequidades, estuvieron y aún están presentes. Con una mirada atenta y comprometida, esas inequidades se pueden apreciar sin dificultad, se pueden volver visibles.

En nuestro país se produjo, durante la década de los 90, un fuerte y progresivo aumento de la pobreza y la indigencia. Dicho aumento estuvo asociado al desempleo y al fuerte deterioro de las condiciones laborales (incremento del trabajo informal, inestabilidad en los puestos de trabajo, entre otros fenómenos). Aparecieron así los “nuevos pobres”, sectores de la clase media que vieron afectadas fuertemente sus condiciones de empleo y de vida y que no lograron revertir la “caída”. Las inequidades eran moneda corriente, proyectos y planes de salud, seguridad, justicia y educación se presentaban mediante políticas pensadas solo para unos pocos; en nuestro país la palabra inclusión y el sentido amplio y profundo de la misma se desdibujaba cada vez más hasta desaparecer (Arroyo, 2003).

La Educación Física no escapó a este flagelo político; nuestras prácticas se pensaban casi específicamente para desarrollarse en el ámbito escolar, pero en una escuela que era más parecida a un comedor que a una institución educativa, donde las funciones a desempeñar sobrepasaban a las clases convencionales. El profesor debía amoldar o reconfigurar sus prácticas según las circunstancias de emergencia, y así fue que nos convertimos parcialmente en enfermeros, cocineros, padres; en síntesis, en parcialmente profesores.

Por otro lado y no tan lejos de los 90, más precisamente el año 2001 ofició como un quiebre en la historia del país que permitió el inicio de un proceso de revisión de las concepciones y las prácticas institucionales del gobierno y del Estado en relación con la comunidad y con las organizaciones libres del pueblo (CENOC, 1997). En este contexto y hasta la actualidad, adquiere suma relevancia la recuperación de los debates en torno al rol del Estado y las políticas

públicas en la organización del país, como también la discusión sobre los alcances y formulaciones de un proyecto nacional soberano. La recuperación económica que experimenta el país desde el año 2003 ha puesto en el centro de las políticas de gobierno la reconstrucción del tejido social, asumida por la comunidad como un proceso de integración, participación, comunicación y toma de conciencia; por esta razón, los clubes de barrio y otras instituciones en donde la Educación Física hace pie, son lugares fundamentales para la mejora de la convivencia ciudadana. Resurge al amparo de la justicia social la vida social, política, cultural, deportiva y recreativa, donde el Estado —nacional, provincial y municipal— comienza a revalorizar estas organizaciones comunitarias mediante la asignación de subsidios, programas y proyectos específicos. Los clubes de barrio, los centros de día, los hogares de ancianos y otros espacios recuperados por las políticas públicas y por la organización popular, se constituyen en ámbitos irremplazables en tanto su disolución supone que la comunidad pierde una institución de referencia social, cultural, recreativa y deportiva fundamental.

A partir del año 2003 se abre un nuevo marco de acción política.

La mirada sobre la problemática educativa es diferente ya que, lejos de la concepción más tecnicista propia de los 90, surge como respuesta a las urgencias sociales y políticas del contexto (Novick de Senén González, 2008).

Aparecen nuevas oportunidades de prácticas educativas y nos comprometen directamente con las distintas realidades.

Se presentan nuevos desafíos, nuevos espacios, nuevos escenarios. Hay una demanda marcada por estudiantes y profesores de obtener formación específica para desarrollar sus prácticas en estos nuevos-viejos lugares; ya no todas —o casi todas— las actividades se circunscriben a las instituciones escolares primarias o secundarias, el campo de acción de los profesionales de Educación Física no solo se remite al ámbito escolar, sino que la mayor carga laboral se encuentra en actividades no formales y fuera del ámbito de la educación formal. La creación de jardines comunitarios, centros culturales, el resurgimiento lento pero continuo de los clubes de barrio, la presencia del Estado en políticas públicas referidas a actividades deportivas y recreativas a través de proyectos y programas municipales, provinciales y nacionales, las prácticas de voluntariado universitario y de extensión en espacios vulnerados —barrios marginados, institutos de menores con causas penales, cárceles, hospitales, centros de día, granjas de recuperación de adicciones, geriátricos, entre otros— han configurado

sin lugar a dudas escenarios educativos novedosos, y eso trae nuevas y necesarias intervenciones en materia de formación y gestión de grado y posgrado de nuestros estudiantes.

El deporte, la actividad física y la recreación constituyen derechos que deben ser garantizados en todo el territorio nacional en tanto prácticas que promueven la inclusión social, la integración y el desarrollo humano integral.

El deporte social, la recreación, la gimnasia y la vida en la naturaleza promueven un nuevo concepto del conjunto de actividades físicas, deportivas y recreativas que incluyen a toda la comunidad, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural, étnica o racial. Así, la Educación Física presenta actividades propicias para la promoción de valores y hábitos, como una herramienta de convocatoria e integración para acompañar a un crecimiento saludable de niños, jóvenes y adultos y apoyar el desarrollo de un proyecto comunitario basado en la inclusión social.

Los profesores que estamos insertos en el ámbito de la formación universitaria o terciaria en Educación Física tenemos la obligación de analizar, discutir y repensar nuestras prácticas docentes, ya sean de grado o posgrado, comprometiéndonos a lograr una intervención óptima que permita brindarles a nuestros estudiantes las herramientas mínimas para desarrollar su profesión acorde a estos nuevos desafíos que hoy nos presenta la sociedad.

El compromiso de asumir estos cambios o nuevos desafíos en materia de formación en los tres ejes de la universidad: la extensión, la docencia y la investigación, y de bregar por docentes preparados para abordar estas necesidades que nos presenta la época, es decir, las distintas realidades sociales, se logrará si planteamos nuestras prácticas bajo la necesidad absoluta de democratizar la enseñanza universitaria. La democratización de la enseñanza superior —creo que estamos en ese camino— se solidificará solo cuando todos, absolutamente todos los ciudadanos que lo deseen, puedan acceder a la universidad, la cual deberá ser de excelencia; se impedirá así de manera rotunda la existencia de una universidad de elite y una universidad para pobres.

Referencias bibliográficas

Arroyo, D. (2003). El cambio de la estructura social y las nuevas formas de organización en Argentina. Artículo para el curso *Sociedad Civil y tercer sector*. Buenos Aires: FLACSO.

- CENOC (1997). *Hacia la constitución del tercer sector en Argentina. Las actividades de las organizaciones de la comunidad inscriptas en el CENOC 1997*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo Social.
- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. En Perazza, R. (comp.). *Pensar en lo público: Notas sobre la Educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Ribeiro, D. (1971/2004). *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. México DF: Siglo XXI Editores.

Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión

Susana Ortale

Introducción

En primer lugar, quiero agradecer a todos los participantes del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias por la presencia y por todos los aportes realizados a través de los intercambios en los distintos espacios de debate.

También, felicitar y agradecer a los organizadores de este Congreso por el trabajo asumido. Todos los integrantes de la Facultad estamos orgullosos y honrados con este evento, el que pone en evidencia —por su capacidad de convocatoria y la activación de diversos actores— el interés y la producción en una amplia gama de temas de importancia social.

Las adhesiones y declaraciones de interés por parte de diversos organismos gubernamentales deben ser consideradas como una ventana de oportunidad para incidir en la agenda pública. El papel que desempeñan en la educación general la educación del cuerpo y los estudios sobre el cuerpo no es un tema que pueda soslayarse.

Dicho esto, me voy a concentrar en el tema del panel: *Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión*.

Marco institucional

Para hablar de perspectivas y desafíos tengo que referirme al campo que conozco, que es parcial pero que, al menos dentro de nuestro país, podría considerarse como representativo o siquiera “un universal singular”.

Voy a contar lo que se observa con relación a la investigación en Educación Física en nuestra universidad, sabiendo que hay otras —como las de Tucumán, Río Cuarto y Comahue— que desarrollan proyectos análogos a los de nuestros y que tal vez puedan verse reflejadas en algunos aspectos.

Dentro del contexto más reciente en el que se apoya la investigación en la FaHCE¹, esta se ha visto beneficiada con la consecución sin pausa del Plan Estratégico UNLP 2010-2014, que se tradujo —entre otros indicadores— en el aumento del presupuesto destinado a investigación, el cual se incrementó un 40% entre 2010 y 2011.

Esto se reflejó en la ampliación del programa de becas (en cantidad y monto), la iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de las becas de estímulo a las vocaciones científicas para alumnos avanzados —iniciativa reforzada desde la UNLP—, los subsidios para la organización de reuniones científicas, equipamiento, edición de revistas científicas de la UNLP y el reconocimiento a investigadores a través de un premio.²

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad Nacional de La Plata es apoyar y estimular la investigación y el desarrollo científico, tecnológico y artístico propendiendo a preservar y mejorar su calidad. La generación de conocimientos y la formación de recursos humanos calificados dentro de estructuras que los contengan constituyen misiones importantes de la Universidad.

Para ello ha contribuido a organizar la investigación de la Facultad, alentando el afianzamiento de unidades de investigación en las que los docentes-investigadores encuentren un espacio de trabajo compartido y de intercambio de ideas, brindando mejores posibilidades para desarrollar su tarea, formar recursos humanos y obtener financiamiento.

Resultado de ello es, por ejemplo, la creación del Centro de Investigaciones sobre el Cuerpo, Educación y Sociedad y el Plan de Fortalecimiento del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física.

Cabe decir que la FaHCE, con larga tradición en actividades de investigación, tiene doce unidades de investigación en línea con ese espíritu.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

² Además de la continuidad de las convocatorias dirigidas a otorgar subsidios a jóvenes investigadores y las destinadas a solventar viajes para asistencia a congresos, para realizar pasantías de investigación o para la invitación de investigadores externos.

Sin embargo, hasta mitad de la presente década subsistían algunos equipos a menudo dispersos, con trayectorias y estructuras limitadas en lo que se refiere a los recursos humanos formados y en formación, a las líneas de investigación consolidadas y a la productividad.

Tal disparidad fue contenida a partir de 2009 por el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, instituto de doble dependencia (UNLP/ CONICET) que fortaleció con lineamientos, infraestructura y equipamiento a todas sus unidades de investigación e incluyó en él a los equipos que no tenían una ubicación precisa por tratarse de líneas o campos de conocimiento en desarrollo.

La Facultad, a través del **IdIHCS**, tiene como objetivos consolidar las líneas de investigación existentes y promover las áreas que se definan como estratégicas y de vacancia a partir de investigaciones inter y multidisciplinarias; aumentar la visibilidad académica de sus investigadores mediante la difusión de publicaciones científicas; constituir redes institucionales de investigación y la proyección internacional de las actividades; incrementar el plantel de investigadores y ampliar el número de becarios.

Con relación a las actividades de transferencia, se propone establecer vínculos de colaboración con actores estatales y sociales a fin de dar respuesta a problemas de la agenda pública nacional, provincial o municipal y desarrollar proyectos de transferencia en problemáticas tales como la educación, la violencia, la marginalidad, el género, entre otras líneas vigentes, a través de la generación de conocimiento original.

Una de las 12 principales líneas de investigación identificadas en la FaHCE, entre los poco más de 100 proyectos en curso de distintas disciplinas, es la que se refiere a “Problemáticas curriculares de la Educación Física, la Educación Física y el deporte en las escuelas y estudios sobre el cuerpo y el juego”.

Haciendo una retrospectiva, se observa que el Programa de Incentivos a la Investigación dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación dio un marco organizativo, promovió y jerarquizó a numerosos docentes que realizaban investigación en las universidades pero en condiciones de desventaja respecto de pares que estaban contenidos por otros organismos de Ciencia y Técnica. Asimismo, sirvió de acicate para que se iniciaran estudios sobre problemáticas que preocupaban a los docentes, muchas vinculadas con su objeto y con el sentido de la enseñanza y de su práctica profesional en la educación.

En este caso ubicaría a la Educación Física, que expresa procesos de crisis entendida como agotamiento o limitación de sus saberes, formas de adquirirlos y transmitirlos y de ejercer su práctica, y de crítica no tanto —o no solo— como refutación sino más bien como distanciamiento, desenmascaramiento, de ruptura con los saberes establecidos. No se conforma con ser una práctica profesional; la necesidad de conceptualizarla, lo mismo que a su objeto, la incita —y espero valga mi sesgo antropológico— a viajes “chamánicos”: no se sale del lugar, hace un viaje vertical de adentro hacia arriba. Y se dispusieron a llegar al fondo del pozo de su propia cultura académica.

La escasa trayectoria en investigación (recién en el año 2000 se abre la Licenciatura en nuestra Facultad), la limitada presencia de carreras universitarias de Educación Física, la demanda de participación de los profesores de Educación Física en el plan de reforma educativa, y otras problemáticas que interpelaban a muchas disciplinas, obligó a un proceso intenso y acelerado de exogamia. Considero que esto representa un plus para ustedes, ya que tal contexto de necesidad propició puentes interdisciplinarios e interinstitucionales y eso se ve claramente en la trayectoria de los proyectos de investigación. No es necesario estimular la transdisciplina y la interinstitucionalidad porque se vieron obligados a hacerlo.

Proyectos de investigación de la FaHCE en Educación Física

Un sucinto análisis de la investigación en Educación Física desarrollada en la FaHCE a partir de la vigencia del Programa de Incentivos a la Investigación refleja que desde 1994 se desarrollaron 39 proyectos en los que participaron 180 docentes. Once de ellos están actualmente en ejecución. En la mayoría participan integrantes de otras disciplinas y docentes-investigadores de otras universidades del país y también del extranjero.

Los proyectos han tenido como lugares de radicación la FaHCE, el Departamento de Educación Física, el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales (CIMeCS), el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y el Centro de Investigaciones sobre el Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES).

La elevada cantidad de integrantes en los proyectos de investigación deriva en parte de que hay quince docentes-investigadores habilitados para actuar como

directores: cuatro con categoría II y once con categoría III. Doce tienen categoría IV y veinticinco categoría V.

Para la formación de posgraduados la FaHCE cuenta con la Maestría en Educación Corporal, la Maestría en Deporte y la Especialización en Evaluación y Programación del Ejercicio. Hay cuatro doctores, catorce magísteres y dos especialistas, pero esta composición es reciente y la mitad de ellos se ha formado en posgrados en Ciencias Sociales y Educación.

Podemos inferir que los docentes-investigadores posgraduados son pocos en relación con la demanda de formación de jóvenes recién graduados, algunos involucrados en los proyectos.

Cuadro 1. Cantidad y composición de los proyectos de Educación Física acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación (FaHCE/ UNLP; 1994-2013). N=39

Año de Acreditación	Proyectos	Miembros	Directores	Codirectores	Integrantes	Colab.
1994	1	9	1	1	7	
1996	2	12	2	2	8	
1998	1	18	1	1	16	
1999	1	10	1	2	7	
2000	1	11	1	1	9	
2001	2	26	2	-	24	
2003	6	72	6	-	66	
2006	6	66	6	2	58	
2007	1	11	1	1	9	
2008	5	42	5	-	37	
2010	4	68	4	4	41	19
2012	6	76	6	4	42	24
2013	3	29	3	-	14	12

En esta trayectoria estuvieron involucrados 177 docentes- investigadores.

Es importante señalar que en 1995 aparece la revista *Educación Física y Ciencia*, título que ya refleja la inclinación hacia la investigación.

Podemos observar que entre 1994 y 2001 se llevaron a cabo 1 o 2 proyectos por año.

Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, los temas investigados en ese período dan cuenta de cierta “crisis” de identidad y la reflexión sobre la práctica docente en las escuelas, cuestiones pedagógicas en la formación docente, normativas y demandas sociales.

A partir de 2003 se registran 6 proyectos anuales.

Con relación a las temáticas, entre 2003 y 2010-2011 continúan estudios sobre cuestiones curriculares y de formación docente, pero aparecen además las “alteridades” como objeto de indagación, especialmente las personas discapacitadas y otras investigaciones que atienden particularidades de clase, género y edad a partir de las cuales se recuperan las perspectivas de diversos actores. La temática del cuerpo y la subjetividad —ubicada tendencialmente en enfoques estructuralistas y posestructuralistas más que en perspectivas fenomenológicas—, los usos y sentidos del juego, las actividades en la naturaleza y el medio ambiente, la contextualización histórica de la Educación Física y el deporte, se conjugan con otras líneas que estudian metodologías de investigación y de la enseñanza o que se abocan a sistematizar en un diccionario los términos de uso frecuente con sus correspondientes definiciones, etimologías, significados y usos académicos.

A partir de 2010/2011, involucrando debates y tensiones en el campo académico de la Educación Física, aparecen estudios de carácter propositivo tendientes a formalizar la investigación en educación corporal. Se llevan a cabo investigaciones sobre los discursos de la enseñanza de prácticas corporales y sobre las teorías implícitas en la Educación Física escolar y el juego en la Educación Física según variables de clase y género. Asimismo emergen como campos de observación otras actividades en las que el cuerpo en movimiento ocupa un rol protagónico, no contempladas en la Educación Física ortodoxa: danza, circo y teatro abren el canal para la articulación con el arte.

Un aspecto importante que se registra en este último período refiere a la participación de colaboradores (alrededor de 20 alumnos) en los proyectos de investigación.

Cuadro 2. Títulos de las investigaciones en Educación Física (FaHCE-UNLP; 1994-2013)

1994 – 2002
Educación Física: identidad y crisis.

Educación Física, prácticas, normativa teórica y demandas sociales: dificultades para elaborar modelos didácticos disciplinares.
Origen y desarrollo de las líneas educativas autoritarias en la Educación Física: provincia de Buenos Aires, 1936-1940.
Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos.
Estudio y seguimiento de cinco cohortes de ingresantes a la carrera de Educación Física de la FaHCE y determinación de baremos del umbral mínimo de capacidades y habilidades corporales y motrices.
La evaluación del “sistema de evaluación” que se aplica en la asignatura Educación Física en el nivel medio de la enseñanza.
Reforma educativa y contenidos básicos comunes en Educación Física.
Educación Física: distintas pedagogías en la formación docente.
2003 – 2010
Educación Física y sujetos con necesidades y en situaciones especiales en ámbitos no formales. Contenidos, propósitos y formas que adopta su enseñanza.
El aprendizaje motor: un problema epigenético.
La Educación Física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores.
CBC: del análisis a la instrumentación.
La construcción del saber didáctico en los profesores en Educación Física
La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de Educación Física
La Educación Física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud
Los lineamientos de la política curricular en la provincia de Buenos Aires como orientadores de las prácticas docentes de los profesionales de la Educación Física
Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana
Las prácticas de enseñanza del deporte: del alto rendimiento a la formación, el camino inverso
Mutaciones del cuerpo y la subjetividad en los sujetos juveniles de la Educación Física.
El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros.
Metodología de la investigación y educación corporal.
El campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata.

Peronismo, Educación Física y deportes, 1943-1955.
Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina.
El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas.
¿Vida en la naturaleza? Formas de investigación, métodos, discursos, y concepciones en el campo de la Educación Física. Consecuencias en la formación de grado.
Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria.
Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar.
Vigentes en 2013 (N=11)
Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de trasmisión y formalización.
Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza.
Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales.
El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores.
Propuestas corporales en la ciudad de La Plata. Prácticas, saberes y sentidos.
Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico.
Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de Educación Física. Especial referencia a la educación secundaria.
Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales.
Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault.
Prácticas y discursos sobre discapacidad, cuerpo y educación.
Artes performáticas en espacios públicos, corporalidades y políticas del “estar juntos”. Un estudio de las prácticas y las representaciones en grupos de danza, teatro, circo y música en el partido de La Plata.

A partir de este panorama, se puede sostener que la “pelea” con el fantasma del dualismo cartesiano —particularmente con uno de sus términos— parece resuelta. De hecho, considero que nunca tuvo demasiado peso en nuestra Facultad, con clara raigambre humanista. En los temas de investigación no se observa la fuerza del higienismo, del salubrisimo, de la psicomotricidad, de las neurociencias o el predominio del interés en la salud “orgánica” o del “rendimiento técnico-motriz”. Por otra parte, y esto es una apreciación

personal, no creo que estos temas u orientaciones deban despreciarse.

No se leen investigaciones sobre temas posibles tales como: “Variabilidad psicosocial en el deporte”, “Actividad física para la salud”, “Corazón y deporte”, “Nutrición y deporte”, “Estilos de vida, salud y deporte” y menos aún “Marketing deportivo” (y esto último sí lo celebro, a menos que se realicen desde una perspectiva crítica).

A manera de cierre

Nos encontramos en una situación muy favorable para la investigación en términos de la oferta de espacios y recursos y de proyección en la formación de investigadores.

La investigación en Educación Física en la FaHCE estuvo ligada en los inicios a hacer ver más reflexivas las prácticas educativas, afianzando algunas líneas y diversificando progresivamente los problemas y objetos de indagación. Los interrogantes referidos al “qué”, “por qué”, “para qué”, “desde qué perspectivas”, “qué implicancias tiene la actividad de investigación en Educación Física” dan cuenta de ello.

Sabemos que la búsqueda de la identidad disciplinaria basada en el monopolio de una parte de la realidad como su exclusivo campo de interés resulta una empresa fútil. Entiendo que el camino que está transitando la Educación Física es el de desarrollar conocimiento autónomo, original y con enfoques propios, abrevando en conocimientos exteriores, construyendo objetos de investigación específicos, resultantes de síntesis novedosas o creativas.

Seguramente muchos conocen el texto, pero para quienes no, recomiendo la lectura del artículo de José Devís-Devís (2012). Allí pueden constatar que la agenda de esa tendencia sociocrítica, que tiene como meta convertir a los profesores de Educación Física en agentes de cambio social, iniciada en 1980 en Europa y que arraiga en 1990 en América Latina, está reflejada en lo que acabo de comentar. También allí se mencionan los nuevos temas y áreas de interés, entre otros:

- Los aprendizajes de los estudiantes;

- Las interacciones entre categorías sociales. Mucha de la literatura que trata de la construcción social de la Educación Física se centra en categorías de análisis como la clase social, el género o la raza, evidenciando la necesidad de reconocer e investigar la complejidad social asociada a las interacciones entre raza, cultura,

clase social, ubicación, género, edad, religión, capacidad y sexualidad que crean las subjetividades del alumnado y del profesorado;

- La construcción social de los cuerpos y las capacidades/discapacidades;

- Interacciones entre contextos sociales. En la medida que el conocimiento sobre la Educación Física y el deporte se construye en diferentes lugares (escuelas, parques, clubes, gimnasios, universidades, medios de comunicación, etc.) para entender cómo los discursos de Educación Física y deporte se construyen, transmiten y transforman dentro de entornos complejos y de los contextos antes mencionados, las indagaciones se dirigen a las interacciones entre dichos contextos;

- Relaciones entre cultura popular y Educación Física, reconociendo que los materiales culturales que dan sentido a esta última (deporte, ejercicio, juego) se encuentran fuera de la escuela;

- Las pedagogías de la responsabilidad y la ética del cuidado están comenzando a estudiarse para explorar el impacto del deporte y de las actividades recreativas sobre el medio ambiente, influencias que en gran medida han pasado desapercibidas.

En este último aspecto, se destaca la participación que tuvieron profesores, graduados y alumnos de Educación Física en las acciones de extensión emprendidas con motivo de las inundaciones acontecidas en nuestra ciudad el pasado 2 de abril. Esas acciones hicieron visible —más allá de la sensibilidad social y el compromiso— el cúmulo de conocimientos existentes prestos a ser transferidos.

Como desafíos, cabe intensificar y diversificar investigaciones que contribuyan a la consolidación de un pensamiento original que atienda demandas sociales.

En ese sentido hay que tener en cuenta que la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación acaba de elaborar un documento que define y precisa mecanismos de incorporación de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos de dicho Ministerio.

El espectro de actividades que componen la producción científica y tecnológica de universidades, centros de investigación y organismos de ciencia y tecnología son susceptibles de definirse como PDTS en la medida en que

satisfagan los siguientes criterios: novedad u originalidad local en el conocimiento, relevancia, pertinencia y demanda.

La acreditación de PDTs no involucra las consideraciones generales de los proyectos de investigación y desarrollo (como capacidad del director y el equipo, objetivos, metodología, cronograma, recursos, factibilidad, etcétera). En cambio, atiende criterios de incorporación que buscan calificar a los proyectos en función de su aporte a la resolución de problemas, necesidades o demandas identificables en la sociedad y/o expresadas por los agentes sociales en la esfera de la política, el mercado, el territorio, la cultura o la estructura social.

El espectro de organizaciones públicas o privadas potencialmente interesadas en demandar y financiar —al menos parcialmente— estudios en Educación Física dirigidos a resolver problemas o necesidades de carácter práctico y adoptar sus resultados, es sumamente amplio.

Esta herramienta representa una ventana de oportunidad para poner en valor los aportes del conocimiento generado por la Educación Física.

Referencias bibliográficas

Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), pp.125-153. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000400008&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052012000400008

La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias

Oswaldo Omar Ron

Un proceso iniciado

Este trabajo presenta, en parte y de modo descriptivo, las perspectivas y el proceso de construcción y organización de desafíos institucionales y profesionales de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP).

Aun cuando se constituye a partir de la recuperación de experiencias académicas y profesionales, razón por la que podría ser expuesto desde una narrativa descriptiva despojada de relaciones y tensiones, postula tanto el análisis y la reflexión cuanto la crítica y la proposición en cada tensión y relación que propone, a partir de validar los diversos sentidos y significados profesionales y políticos posibles en la vida universitaria. Por otra parte, si bien se recorre parcialmente el proceso de construcción de desafíos en torno a la investigación y la extensión, también se destacan y señalan las significaciones logradas en ese proceso y las composiciones que la comunidad reclama.

La presentación se organiza en tres partes: una primera en la que se toma posición con relación a la enunciación del tema y los posibles problemas a los que ellos nos exponen; una segunda en la cual se plantea la necesidad de repensar formas de debate en torno a estos problemas, basados en el imperativo de fortalecer a la comunidad académica constituida; y la tercera, más puntualmente centrada en la presentación de algunos de los desafíos cubiertos que requerirían sostenerse como tales, así como posibles y nuevos desafíos prioritarios para las prácticas de investigación y extensión.

Consideraciones iniciales

Podemos decir que, en términos generales, existe acuerdo en la comunidad de la Educación Física en cuanto a la necesidad de poner en discusión estos temas y prácticas en la perspectiva de lo que se ha dado en llamar la Educación Física académica.

Sin embargo, si consideráramos a esta forma de Educación Física, denominada académica, como una entidad aislada, independiente de sus relaciones con otras formas adoptadas o desarrolladas en la disciplina, o bien si la pensáramos como un espacio estable u objeto invariable, ello en sí sería un problema, un nuevo tipo de problema en el campo.

Claramente la Educación Física académica resulta de una necesidad del campo de ponerse en cuestión, de pensar prácticas y formas de producción específicas.

Sin dudas, el eje propuesto aquí como “Las prácticas de la Educación Física vinculadas con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión” nos ofrece un modo de ordenar los conceptos y las ideas, los debates y las tensiones. Una de las expectativas posibles, reflejadas en esta forma de presentarla y confrontarla, es la de situarla en sus formas de institucionalización.

De algún modo, la Educación Física escolar marcó durante mucho tiempo la dirección de los debates y producciones; todo parece indicar que ha llegado el momento de ampliar nuestra mirada, de considerar nuevos desarrollos, incluidos —como en este caso— los universitarios o académicos como algo constituyente y constitutivo a la vez de la Educación Física, al menos de una parte de ella.

Sin dudas, la posibilidad de debatirla alejados de posiciones que la presentan y sostienen como un objeto estable, invariable, es parte del recorrido a transitar. Recorrido que pareciera ofrecer *nuevas formas de interpretación y relación* tanto en términos de prácticas y conocimientos propios cuanto de productos externos al campo.

Lo señalado en el párrafo anterior tiene especial importancia para la Educación Física académica, pues aun cuando la Educación Física es definida y exhibida como una práctica social, con atributos específicos solo presentes en ella y por lo mismo distintivos, la Educación Física académica no suele ser pensada en la misma dimensión o con similares propiedades. Más bien suele ser interpretada como uniforme e invariable, a partir de lo cual se le exigen relaciones y se le imponen correspondencias que, desde ese marco, obviamente la

limitan y condicionan en cuanto a posibilidades de desenvolvimiento.¹

Evidentemente, la Educación Física académica le propone e impone formas de pensar y actuar a la Educación Física; formas diferentes a las que suelen someterla el conjunto de los profesionales del campo, sea por tradiciones propias o resultado de modos y contextos de intervención también diferentes. Estos recorridos merecen ser transitados y reconocidos en esos mismos procesos y condiciones que los legitiman y demandan, deben ser recuperados y narrados descriptiva e interpretativamente, deben transformarse en saber y conocimiento propios, deben reconocer y apoyarse en categorías que den cuenta de sus características, de su *habitus*.

El punto de vista en valor

Sin dudas es un acierto, en el marco del proceso dado, presentar desafíos vinculados a perspectivas. Impone una relación entre lo actuado y aquello por actuar; permite vincular expectativas, pretensiones, límites y dificultades.

Al referirnos a desafíos, y particularmente cuando hablamos de un campo de conocimientos como el nuestro, resulta sensato sumar a él el término “perspectiva”, y tanto más si llevamos la relación del singular al plural.

La perspectiva es el “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”: las perspectivas enriquecen el asunto, dan cuenta de una forma de reconocerlo sin limitar o desconocer otras posibles. De allí parte su potencial riqueza.

He aquí dos cuestiones que implican avances con respecto a estados anteriores: por una parte, indudablemente conlleva un avance el definir asuntos de interés propios de una disciplina académica, en este caso la investigación y la extensión, no *universalizables* a otras formas de manifestación o desarrollo de esa disciplina o campo. Por otra parte, el reconocimiento implícito de las particularidades que ello contiene, al recurrir a un término que impone por sí la consideración de “un punto de vista” como posible, no único.

Construir desde estas dos dimensiones implica transitar un extenso proceso, que merece constituirse como un espacio de producción en sí mismo, por lo

¹ Tanto en el caso de la investigación cuanto de la extensión sería suficiente evidencia el listar objetos y temas de desarrollo para notar la unívoca direccionalidad que la Educación Física ha tenido durante mucho tiempo, independientemente del enfoque o de las perspectivas que la han sustentado o justificado. Con esta misma unívoca direccionalidad, estables e invariables relaciones con otros campos.

cual merece también suma atención. Obliga a considerar particularidades del campo que en otro momento podrían pasar desapercibidas, que en otro contexto podrían formar parte de una imagen de escaso interés —o ninguno— para esa misma *comunidad*, que hoy en cambio la destaca.

Visto de este modo, en nuestra perspectiva, sin dudas la Educación Física académica tiene como desafío reconocer a su propia comunidad, interesada y ocupada en dar cuenta de ella y de sus productos, y a la par, ofrecer alternativas que den curso a sus expectativas y potencialidades.

Otra cuestión a señalar: la forma de construir perspectivas y desafíos también da cuenta de formas de pensar la Educación Física académica. La manera de pensarla requiere situarla en ese espacio y en las instituciones que lo nutren. Así, la Educación Física académica de la UNLP podrá definir y definirse desde sí y en sí misma, y en las relaciones que ese marco le impone y en el cual produce. Aunque a la vez, necesariamente, deberá pensarse entrelazada con una comunidad que excede ese marco local, que la sitúa en perspectiva nacional y regional.

Llegados a este punto, corresponde decir que en la Educación Física académica argentina y regional conviven perspectivas muy diversas, muchas veces no del todo explicitadas; por ello también este texto es en buena medida incompleto, debe ser completado. A partir de ello, aquí tenemos un punto de trabajo: construir instancias colectivas propias de nuestra comunidad que permitan debatir y generar alternativas, que ofrezcan lecturas e interpretaciones propias, nutridas *en y con* otras *comunidades* que conforman la comunidad a la cual nos referimos.

Construir desafíos

Por otra parte, además de interesante, es necesario discutir acerca de nuevos desafíos. Una condición es la de reconocer retos anteriores, analizar sus estados y transformaciones, sus efectos. También y puntualmente, reconociéndolos desde la perspectiva según la cual se postulan y poniéndolos en diálogo con otras perspectivas. Un paso en este sentido sería debatir por sobre la pretensión de homogeneizar desde la imposición de perspectivas, reconociendo la diversidad y multiplicidad de puntos de vista construidos en la Educación Física académica en relación con los contextos institucionales.

Podrá observarse que con estos postulados nos distanciamos de posiciones

deterministas y *homogeneizantes*.² Hemos visto cómo esas posiciones presentan y definen, de modo ecuménico y dogmático, desafíos a asumir por los otros. Hemos visto su carácter *inconducente*.

Nuestra perspectiva apuesta a construir nuevas alternativas y posibilidades de interpretar y significar las prácticas desde los propios actores practicantes, no solo porque así suelen ser bien diversas, particularmente porque también permiten jugar con las formas que esos actores han significado y muestran como resultado de intervenir y practicar en contextos institucionales específicos y particulares que comprenden y en los cuales se nutren. Dan sentido; son en gran medida quienes validan y producen. Sin dudas —si se nos permite jugar con los términos— un *actor situado*³, un actor que *recupera*, que reconoce su lugar, dispone de mejores conocimientos y herramientas para interpretar su contexto y las necesidades que este le propone.

Pensar las perspectivas y desafíos en razón de recorridos y experiencias en nuestra institución, *significa* al *campo* de manera singular e inequívoca, aun cuando quizás las formas de *significar* puedan ser comunes a otras experiencias e instituciones.

En nuestra perspectiva, estos tiempos requieren miradas colectivas, por lo que privilegiamos las posiciones que se reconocen en las construcciones colectivas, resaltamos *los sentidos* de las construcciones que logran interpretar *colectivos académicos*, que interpretan y significan sus productos a partir de sentidos construidos con otros.

Para nosotros, no hay mejor forma de comprender un colectivo y su dinámica si no es con los otros. Por ello, esta perspectiva requiere considerar otras perspectivas, oponerlas, compartirlas, tensionarlas, probarlas, entrelazarlas todo lo que sea posible.

² Gran parte de nuestra comunidad ha señalado, apoyándose en estudios realizados en las décadas del 80 y 90, que reconocía tres perspectivas de desarrollo de la Educación Física: la perspectiva físico-deportiva, la perspectiva psicomotriz y la perspectiva pedagógica, en ocasiones también denominada crítica. Estudios recientes muestran que ello no existe como tal, que en el caso de estar presentes como formas de manifestación son solo matices o bien parte de sus características se entrelazan con otras, y que a la vez son sumamente diversas y dinámicas en cuanto a sus formas de transformación.

³ Decimos “si se nos permite jugar” porque somos conscientes de que no existe la posibilidad de no situarse, excepto que el encuadre sea de tipo patológico. El actor siempre está situado, aunque no siempre logre comprender todo lo que implica.

Quizás este sea el más inquietante desafío para la Educación Física académica, que suele reproducir en su propia interpretación de sí misma tantas fragmentaciones como las que sus discursos muestran y denuncian. En algún sentido, también muchas prácticas parecerían reproducirse en sus muy diversas manifestaciones.

La persistente actualidad de los desafíos iniciales

Sin dudas, algunos de los desafíos iniciales siguen siendo aquellos en los que debemos trabajar. Aun cuando como *actores situados* podamos visualizar un amplio y creciente desarrollo tanto en investigación como en extensión — inclusive hasta se podría hablar de consolidación de los avances alcanzados—, sigue siendo fundamental sostener esos desafíos iniciales como parte de la construcción académica y política. Entonces un primer desafío es el de sostener esos retos iniciales. Retos que resultaron de una Educación Física académica en la que no estaban dadas las condiciones de desarrollo y sistematización que la investigación y la extensión exigen. Una Educación Física académica que reclamaba producción y sistematización de los productos; también, al menos en parte, ser escrita por sí misma, desde categorías propias que pudieran dar cuenta de sus particularidades.

En cuanto a la investigación podríamos decir que se han consolidado las líneas de investigación existentes y se ha avanzado en perspectivas interdisciplinarias; también se han fortalecido las relaciones entre investigadores; se han desarrollado políticas de formación de investigadores e incrementado notablemente el número de investigadores formados, en formación y becarios; y se comienza a visibilizar un flujo de productos de investigación comunicables, entre otros cambios.

En cuanto a la extensión, fundamentalmente se ha potenciado el desarrollo y la relación del campo con problemáticas sociales que superan la tradicional forma de asistencia, resignificando las relaciones con la educación, la salud, la recreación y los deportes como ejes tradicionales o prioritarios.

Hacia adelante

Con respecto a las **prácticas de investigación** se requieren miradas en dos planos: uno *estructural* y otro *técnico*. En cuanto al *estructural*: avanzar en la creación de unidades de investigación que permitan formar y/o consolidar recursos humanos, según el caso, y una mayor vinculación entre investigadores y

las producciones logradas. La mentada comunidad de investigadores sigue siendo aún hoy un aspecto sobre el que debemos trabajar, de modo de incrementarla y consolidarla. En cuanto al plano *técnico*, ampliar y enriquecer la mirada sobre el campo, construir objetos que representen los nuevos desarrollos e intervenciones propios de las nuevas prácticas profesionales. En muchos sentidos la investigación nos permitiría reescribir la educación más que suprimirla. En muchos sentidos las perspectivas pueden estar presentes, y con ellas categorías propias del hacer académico y profesional.

Sobre el primer aspecto, es claro que otros campos, con desarrollos más extensos, más consolidados y a la vez más vinculados a prácticas de investigación por tradición, disponen y conocen los caminos pues han sido transitados por muchos, lo cual facilita esos tránsitos y los modos de circulación como también su desenvolvimiento, aun en el caso de las ciencias sociales. En este plano, el estructural, se observa disparidad de desarrollo, por lo que la relación entre instituciones e investigadores es clave para pensar su posibilidad. Lo que sin dudas se comparte es la existencia de investigadores formados y en formación, a la vez que el interés por buscar respuestas a los problemas desde la investigación.

El segundo aspecto, ampliar y enriquecer la mirada para construir objetos que reflejen los nuevos desarrollos e intervenciones, supone tanto un corrimiento con respecto a las preocupaciones actuales —más cercanas al orden escolar— cuanto la aproximación a otras formas legitimadas o en proceso de legitimación. Si bien comienzan a aparecer trabajos y estudios que indaguen en torno a nuevos problemas, no siempre estos atienden a lo que el desarrollo profesional reclama. Esta tensión impone una resignificación de las prácticas. A la vez, muchos objetos pueden ser *resignificados* a partir de las producciones que estas nuevas miradas arrojen.

Con respecto a las **prácticas de extensión**, los desafíos podrían ser dos: por una parte, potenciar las intervenciones desde perspectivas interdisciplinarias; por otra, traducir las intervenciones y prácticas en productos intelectuales materiales que puedan ser transmitidos y compartidos con otros.

En cuanto al primer reto, fundamentalmente atender a vincular conocimientos frente a desafíos sociales más complejos, como la desigualdad, la inclusión, la soledad. Con respecto a la producción, aspecto de preocupación permanente, quizás pensar en una perspectiva de nuevos formatos de comunicación de los productos.

Del mismo modo que las nuevas demandas imponen como necesidad la construcción de formas y estructuras de debate e intercambio novedosas, también se requieren nuevas formas de comunicación y trasmisión de los productos.

En continuidad: un proceso

A modo de cierre, un problema central en la Educación Física académica, indiscutiblemente propio de la Educación Física, es la imposibilidad latente de atender a sus dilemas desde una perspectiva propia. No basta con recuperar las prácticas ni con construir objetos de investigación cercanos a esas prácticas. No es suficiente la constitución de una comunidad académica; tampoco alcanza con generar conocimiento que muestre la interpretación o el potencial interdisciplinarios. En su conjunto, todo ello nos sitúa en proceso, proceso que necesariamente incluye la expectativa de re-escribir la Educación Física, de escribirla desde categorías propias.

Acerca de los autores y coordinadores

Claudio Daniel Aruza

Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en actividades deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza en personas con discapacidad. Docente de Pedagogía Especial (2° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Estrategias de abordaje del sujeto con necesidades especiales (3° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Salud y calidad de vida (1° año) de la Licenciatura de Educación Física. UNRC. Director del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Coordinador, junto con Ziletti, del libro *Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* (2012). Participación en el Proyecto de investigación “Formación docente y ejercicio profesional del docente de educación física”. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC. Convocatoria 2012-2014; Proyecto de Voluntariado Universitario “Vínculo para el desarrollo: escuelas y clubes por la inclusión social”. Desarrollo 2013-2014. Coordinador del programa de actividades deportivas, recreativas y culturales para personas con discapacidad de la región sur de la Provincia de Córdoba. Desde el 2008 hasta la actualidad.

Gabriel Cachorro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Docente titular de la cátedra Prácticas corporales y subjetividad. FPyCS-UNLP. Docente adjunto de la cátedra Educación Física 1 y del Seminario de elaboración de tesis. FaHCE-UNLP. Licenciatura en Educación Física. Docente del Taller de Tesis. Maestría en deporte y Maestría en educación corporal FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física Argenmex-temas y posiciones* (2010).

Compilador del libro *Ciudad y prácticas corporales* (2013). Compilador del libro *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*(2013). Participación en Proyecto Incentivos “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata: prácticas, saberes y sentidos”.

Ezequiel Camblor

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Capacitación en Informática, Seminario Tecnología Informática Aplicada a la Educación Física, Seminario Organización de Torneos de la asignatura Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Codirector de la Revista *Educación Física y Ciencia*. Secretario Docente del Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013). Autor de: *Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones* (2013); *Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios* (2013). Participación en proyectos de la SPU – FaHCE-UNLP “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata” y “Educación Física y escuela”. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Adrián Casas

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias del Deporte. Universidad de León, España. Profesor Adjunto ordinario (con funciones de Titular) de la cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física. FaHCE– UNLP. Coordinador de la carrera de posgrado de Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. UNLP. Profesor invitado en calidad de experto en diversos Masters de la Universidad Europea de Madrid, España. Profesor de grado y posgrado de la Universidad Favaloro. Colaborador en la publicación *Consenso de expertos de la Sociedad Argentina de Cardiología: Recomendaciones para la participación en deportes competitivos de personas portadoras de enfermedad cardiovascular* (2013). Coautor de *Injury trends and prevention in youth resistance training* (2011). Autor del capítulo “Entrenamiento de la resistencia para deportes de conjunto”. En Naclerio Ayllón (coord.) (2011). *Entrenamiento deportivo, fundamentos y aplicaciones en diversos deportes*.

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Comunicador social y periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Docente de Comunicación, cultura, tecnología, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia.

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario: Educación Física e Infancia Institucionalizada. FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex Casa Cuna).

Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad. UNLP. Miembro de la Red de Especialistas en Derechos y Políticas Públicas para la infancia. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Coautora del capítulo *Comisión Universitaria sobre discapacidad, UNLP. Transformaciones de un espacio de gestión que instala la pregunta sobre discapacidad*. En: Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? Ziletti y Aruza (comp.) (2012).

Autora del capítulo *Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. En: La Educación Física de los otros. Carballo (comp.) (2013). Autora del capítulo *Imágenes guardadas en la memoria*. En: Recordar el pasado para afirmar el porvenir. Mateos (comp.) (2008). Participación en los proyectos “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”; “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: acciones, representaciones y efectos en quienes transitan la universidad pública”. Integrante de la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria Docente del Departamento de Educación Física UNLP. Premio OMEP (Organización Mundial de Educación Pre escolar) y Fundación Telefónica 2008.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación. Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular ordinaria de la cátedra Análisis, producción y evaluación de medios y materiales en educación. FPyCS UNLP. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Comunicación y teorías. FPyCS UNLP. Profesora Asociada ordinaria de la cátedra Comunicación, organizaciones e instituciones. UNQ. Docente en el Doctorado en Comunicación FPyCS UNLP. Docente en la Maestría PLANGESCO FPyCS UNLP. Docente en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ. Maestría en Comunicación Estratégica UNR; Maestría en Dirección de Comunicaciones institucionales UCES. Secretaria de posgrado. UNQ. Co-compileradora del libro *Subjetividad y temporalidad: Aportes disciplinares y prácticas socioculturales* (2011). Coautora del libro *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria* (2009). Editora del libro *Temporalidades* (2006). Directora del proyecto de investigación “Intervenciones en el espacio público digital: comunicación, temporalidad y cambio social”(2011-2013). Programa de incentivos-SPU/Ministerio de Educación de la Nación- Departamento de Ciencias Sociales. UNQ. Directora del proyecto de investigación “Representaciones temporales y prácticas sociales: el cambio social a partir de la intervención en el espacio público” (2011-2015). P192 Programa de incentivos -SPU/Ministerio de Educación de la Nación- FPyCS UNLP. Codirectora del programa de extensión “Comunicación, participación y ciudadanía” (2011-2015). UNQ. Directora del proyecto de extensión “Clubes en acción: aportes comunicacionales para fortalecer su inserción y la articulación barrial” (2011-2013). UNQ.

Débora Paola Di Domizio

Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar Del Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Docente de la asignatura Teoría de la Educación Física 2. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autora de la publicación *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la Vejez en Políticas Públicas que incluyen prácticas corporales para adultos mayores: los casos del Plan Nacional de Deporte y los Juegos Deportivos,*

Buenos Aires, La Provincia (2012). Autora de la publicación *La enseñanza de la natación con adultos mayores. Aspectos gerontológicos a tener en cuenta* (2013). Autora de la publicación *El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses* (2013). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina.” (2008 – 2011) AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Educación Física, debates y tensiones de su campo académico.” (2012 – 2013). AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Coordinadora del Proyecto “PEPAM en los Barrios” en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Secretaria de Extensión. FaHCE-UNLP.

María Luisa Femenías

Profesora Normal y Especial de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía Teórica y Metafísica. Universidad Complutense de Madrid. Titular ordinaria de Antropología Filosófica. FaHCE-UNLP. Seminarios de investigación, doctorado y posgrado en Filosofía y Teoría de género, FaHCE-UNLP, FFyL-UBA; Doctorado en Ciencias Sociales, Vice-rectorado de Posgrados, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Géneros, FaHCE-UNLP. Directora de la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades. FaHCE-UNLP. Coredactora de la revista *MORA*. FFyL-UBA. Miembro suplente del Consejo Académico (períodos 2010-2014 y 2007-2010), FaHCE-UNLP. Consultora en diversas Universidades del país y del exterior. Autora del libro *Los ríos subterráneos. Violencias cotidianas*. Vol.1 (2013) (vol. 2 y 3 en prensa). Autora del libro *El género del multiculturalismo* (2013). Autora del libro *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*(2011) 2da. edición (ampliada y corregida de la de 2000). Proyectos en los que participa: “La constitución del sujeto-agente: los aportes de la filosofía de Judith Butler y su influencia actual” (H.591). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. (2011-2014); “Contribuciones para un análisis interdisciplinar de la violencia de sexo-género. Estrategias para su abordaje” (H.592). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP (2011-2014); “Mujeres decidiendo sus cambios: creatividad contra la violencia” (renovación) Directora; Codirectora: Silvana Sciortino (UNLP). Dictado de seminarios y cursos de posgrado y doctorado en universidades nacionales y del exterior. Participación en

eventos académicos nacionales e internacionales como conferencista o panelista invitada. Publicación de artículos especializados por invitación en revistas de circulación internacional. Distinguida en investigación por la UBA.

Gerardo Javier Fittipaldi

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecario Documentalista. Universidad Nacional de La Plata. Docente Adjunto Interino en Teoría de la Educación Física 4. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de “Dispositivo/Disciplina”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coautor de “Currículum”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Director del Proyecto de Extensión “Asistencia técnica a Bibliotecas Populares”. FaHCE-UNLP/CONABIP (2015 - continúa).

Coordinador del Proyecto de Extensión “Biblioteca Popular Corazones de El Retiro: un trabajo con la comunidad”. FaHCE - UNLP. La Plata (2011). Director del Proyecto de Voluntariado Universitario “La pelea de todos los días”. UNLP-Club Centenario (City Bell) (2012-2013). Director del Proyecto de Extensión “Centro de Documentación ADULP: un trabajo inter cátedra desde la carrera de Bibliotecología” (2012-continúa).

José Antonio Fotia

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Deporte. Especialista en Voleibol. Profesor Titular ordinario de la asignatura Educación Física 3. FaHCE-UNLP. Profesor de Educación Física en escuelas primarias y secundarias. Entrenador de Voleibol de Nivel 3. Dictante de cursos de deporte en el país y en el extranjero. Autor del capítulo “La Educación Física en la Escuela Secundaria. Una mirada desde la Supervisión”. En Cachorro & Cambior (coord.) (2013). *Educación Física y Ciencias, abordajes desde la pluralidad*. Autor de *El voleibol, un deporte lógico* (2013). Coordinador de *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física, Nivel Polimodal* (2003). Codirector del proyecto “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”.

FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar”. FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Actividad Física y Deporte, Didáctica y Metodología, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008. Premio de la Municipalidad de La Plata al Mérito Deportivo, como integrante del cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Antropología y Sociología de la Actividad Física y el Deporte. UNDAV. Profesor en la cátedra Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Becario posdoctoral de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, Brasil) en la Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Coedición del libro *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013). Coedición del libro *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva* (2011). Autor de la publicación *Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin del siglo XIX* (2012). Director del Proyecto de Investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (Programa: UNDAVCyT 2012, Universidad Nacional de Avellaneda), 2013-2015. Docente Investigador del Proyecto “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (Código H550, Programa de Incentivos a la Investigación, FaHCE-UNLP) (2010- 2014).

José Garriga Zucal

Licenciado en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Magíster en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín. Doctor en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Docente en Redes Sociales y organización. UNSaM

Autor de “*Me gusto*”. *Usos y representaciones del “olfato policial” entre los*

miembros de la policía bonaerense (2013). Coautor de *Civilizados y animales. Representaciones publicitarias de la identidad nacional en el rugby* (2012).

Néstor Fabián Hernández

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. FaHCE-UNLP. Secretario Académico del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2009 – 2012). Coordinador del área “Movimiento y expresión” del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2008-2010). mAutor del capítulo “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con Adultos Mayores”. En Carballo (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Coautor del capítulo “Un cuerpo aislado”. En Carballo, C. (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Autor de “Entradas”. En Carballo (dir.) (2014). *Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina*. Participa del Proyecto 11H437 - “El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros. Un rastreo del resultado de la intervención de los profesores de Educación Física en Unidades Penitenciarias, Programas de Rehabilitación de Adicciones, Institutos de Menores, Instituciones de Educación para Personas con Discapacidad y Programas de Atención a Adultos Mayores”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H493. “Primer Diccionario Crítico de Educación Física académica en Argentina”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H646. “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, FaHCE-UNLP.

Rodolfo Martín Iuliano

Licenciado en Sociología. Magíster en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Antropología Social. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Universidad Nacional de San Martín. Docente del Taller de Investigación: Sociología y Literatura. Metodología de la Investigación Social II. Departamento de Sociología. FaHCE - UNLP. Estudios Culturales.

Maestría en Ciencias Sociales. UNLP. Asesor de investigación en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires desde 2011 y continúa. Autor de *Perspectivas clásicas y contemporáneas sobre la estratificación social. Aportes del análisis de clase y la perspectiva de las élites para el estudio de los estratos superiores* (2010). Autor del capítulo “Sordos gritos: confinamiento y derechos humanos bajo el estado de excepción imperial”. En Calveiro y otros (comp.) (2007). *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la Globalización*. Coautor del capítulo “Expectativas políticas, teorías y coyunturas en la conformación de un campo de estudios sobre la protesta social en la nueva etapa democrática”. En Camou, Tortti y Viguera (comp.) (2007). *La Argentina democrática: los Años y los Libros*. Miembro del Proyecto “Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea” (PISAC), 1/2/2013 a 31/3/2014. Participación en el proyecto de incentivos “El lugar de la metodología en la formación de investigadores en Ciencias Sociales en América Latina” (2012-2013). Participación en el proyecto de Incentivos “Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo y sistematización metodológica” (2010 – 2011). Participación en el proyecto PICT “Formación de nuevas elites nacionales y programas de reforma del Estado. Un estudio del universo del derecho y de la economía en la Argentina.”(2008-2010). Participación en el proyecto PID “Los orígenes de la observación participante en Sociología y Antropología” (2006-2009).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física. Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Diplomatura en Gerencia social y políticas de discapacidad. OEA- FLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de la materia Didáctica para la integración en Educación Física FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario. FBA-UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en Hogar de menores para discapacitados desde 1989. Coautora del capítulo *Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad*. En: Debates y Perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Amelia y Angelino (comp.) (2012).

Co-compiladora y coautora de un capítulo en Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (2012). Co-compiladora y coautora de un capítulo en Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad (2011). Participa en equipos de investigación y extensión sobre la temática de la discapacidad. UNLP.

Agustín Amílcar Lescano

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Educación Física 5.FaHCE-UNLP. Secretario de la Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *El Aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Coautor de la publicación *Líneas para pensar la educación del cuerpo en la escuela desde la Educación Corporal: aportes para revisar la Educación Física* (2011). Autor de la publicación *¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?* (2012). Formalización y transmisión de la Educación Corporal.

Sergio Horacio Lugüercho

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario Educación Física 1.FaHCE - UNLP. Coautor de la publicación *Avances del proyecto de investigación: Los discursos de la enseñanza de la gimnasia* (2013). Autor de la publicación *Gimnasia en la escuela. ¿Gimnasia en la escuela?* (2009). Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Fabián Horacio Martins

Licenciado en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Nacional de Educación Física. Instituto “Enrique Romero Brest”. Profesor Adjunto en la cátedra Deportes de Conjunto I, Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Reseña del libro *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia*

1884 – 1945 (2013). Autor de la publicación *Recreos, educación y sociedad* (2013). Autor de *El docente de Educación Física en ámbitos universitarios, trayectos formativos y prácticas pedagógicas* (2010). Autor de *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO* (2010). Codirector del proyecto “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” (B173). UNCo. 2013 y continúa. Participante del proyecto “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas.” UNCo. 2009 - 2012. Director del proyecto “Inclusión educativa y participación comunitaria”. Programa de Voluntariado Universitario, 2011 – 2012. Director del proyecto “El Club de los Barrios Somos Todos”. Programa de Voluntariado Universitario, 2010 – 2011. Director del proyecto “Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica”, 2012 y continúa.

Ayelen Magalí Mele

Profesora y Licenciada en Educación Física. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Docente del Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Docente Educación Física. Jardín San Pio X. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de Buenos Aires (CIC-PBA). Autora de *Autopercepción del cuerpo y estado nutricional en población escolar de la ciudad de La Plata* (2013); *Hábitos de actividad física y sedentarismo en escolares* (2013); *Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro* (2013). Miembro del Proyecto de Extensión “Desde el puente. Acciones territoriales y redes interinstitucionales para la promoción de la salud y la educación en Altos de San Lorenzo”, FaHCE-UNLP y CEREN/CIC-PBA. Miembro del Proyecto “Promoción de derechos a la alimentación, la salud y la educación infantil en barrios pobres de La Plata”, perteneciente a los proyectos sociocomunitarios de Municipios y de ONGs, dependiente de la SENNAF (Subsecretaría de Desarrollo Institucional e Integración Federal). Miembro del Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: “Salud y Educación en Gran La Plata”, radicado en la FaHCE-UNLP.

Laura Marcela Méndez

Profesora y Licenciada en Historia. Universidad Nacional del Comahue. Profesora de Enseñanza Universitaria. Universidad de Belgrano. Especialista en

Estudios de la Mujer y de Género. Universidad Nacional del Comahue. Doctora en Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y del Seminario de Historia Regional en la carrera de Profesorado de Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Es profesora de la asignatura Historia del Movimiento y la Educación Física. Profesorado de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Coordinadora de la carrera Profesorado y Licenciatura en Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Miembro de la unidad ejecutora en red CEHIR-ISHIR- CONICET- Nodo Comahue y de “EN PLURAL”. Centro interdisciplinario de Estudios de Géneros en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Autora del libro Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche (2011). Dirección del libro Historias en Movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia (2011). Directora del Proyecto de investigación “Prácticas corporales, instituciones y memorias resguardadas. La Norpatagonia en la primera mitad del siglo XX.” UNCO. Reconocimiento institucional por su Trayectoria como Directora de Proyectos de Extensión. Facultad de Humanidades, Secretaría de Extensión, 2012. La Organización Cooperación Iberoamericana IBERARCHIVOS-Programa ADAI 2010/012, seleccionó como ganador al proyecto “Memorias resguardadas. Archivo de imágenes en movimiento. San Carlos de Bariloche” dirigido por Laura Méndez. Mención especial en el Concurso de Tesis de Posgrado a la tesis de Doctorado. Premio Asociación Argentina de Historia Económica. Octubre de 2006. Segundo Premio en el Segundo Concurso Regional de Narrativa. Parque Nacional Nahuel Huapi. Administración de Parques Nacionales. Bariloche, 1996. Medalla de oro de la Academia Nacional de la Historia por haber obtenido el mejor promedio general de la carrera en la UNCO. Primer Premio-Temas Nacionales. Concurso “Definiciones y Propuestas para servir al País” Fundación CERIEN. (Centro de Estudios de Relaciones Internacionales y Estrategia Nacional) por el trabajo de investigación “Consecuencias de las Cuestiones de Límites Argentinas”, 16 de agosto 1985.

Liliana Mosquera

Profesora Nacional de Educación Física. ISFD, José Hernandez. Licenciada en Educación Física y Deporte. Universidad Abierta Interamericana. Jefa

de Trabajos Prácticos de Teoría de la Educación y de la Educación Física del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Subdirectora de Educación Física de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria de la Jefatura de Educación Física Región 6 DGCyE. Integrante del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Bs. As. Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de cuarto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y corporeidad"* y *"Prácticas deportivas y atléticas"* (2009). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de quinto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y cultura"; "Prácticas deportivas y acuáticas"; "Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural"* y *"Prácticas gimnásticas y expresivas I"* (2010). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de sexto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y comunidad"; "Prácticas deportivas y juegos"; "Prácticas gimnásticas y expresivas II"* y *"Diseño y gestión de proyectos"* (2011). Charlas debate: "Nano Balbo, relatos de experiencias de educación popular: crónica de una época" UNLU-Teoría de la Educación y la Educación Física-ADUNLU; "La praxis de los profesores de Educación Física en escuelas secundarias." UNLU- Teoría de la Educación y la Educación Física.

Marli Nabeiro

Licenciatura em Educação Física. Universidade de São Paulo (USP). Magíster em Atividade Física e Adaptação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doctora en Psicología Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo (USP). Posdoctorado em Educação Física Inclusiva. State University of New York (SUNY). Professora de Educação Física na matéria de Educação Física para Alunos com Deficiência, no Curso de Licenciatura em Educação Física. UNESP. Presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2013 – 2014). Autora del capítulo *O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva*. En: *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (2010). Coautora de la publicación *Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?* (2008). Coautora de la publicación *Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas* (2012). Participación en el Programa de Equoterapia buscando o desenvolvimento de pessoas com deficiencias.

Fernando Naclerio

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España. Profesor Titular en Entrenamiento de Fuerza y Nutrición Deportiva. Centro de Ciencias del Deporte y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias. Universidad de Greenwich, Reino Unido. Coautor de *The effectiveness of different exercises protocols to prevent the incidence of hamstring injury in athletes* (2013). Coautor de *Effects Of A Carbohydrate And Caffeine Gel On Intermittent Endurance Performance* (2013). Coautor de *Effectiveness Of Different Post Activation Potentiation* (2014).

Jorge Daniel Nella

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Especialización de Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata (En curso). Doctorando en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Docente de los ejes Juego y Recreación 1 y 2, Educación Física 1 y 2. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *Diálogos posibles y vinculaciones en torno al Juego en la Cultura Escolar. Enseñanza, Transmisión y Educación* (2013). Coautor de la publicación *El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?* (2009). Coautor de la publicación *A jugar se aprende* (2007). Investigador categorizado perteneciente al CICES-UNLP (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) entemáticas del juego desde el 2008 hasta la actualidad.

Susana Ortale

Licenciada en Antropología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Evaluación de Políticas Sociales. Universidad de San Martín. Doctora en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Posdoctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Antropología Cultural y Social. FaHCE-UNLP. Profesora de Antropología Social y Política, Maestría en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2000 hasta la actualidad).

Profesora del Taller de Tesis I, Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario “Evaluación de programas y proyectos”. Especialización en Políticas Sociales, FTS-UNLP. Secretaria de Investigación.

FaHCE-UNLP. Co-coordinadora del libro *Los significados de la pobreza* (2007). Co-coordinadora del libro *Política Social en América Latina: Configuraciones / Reconfiguraciones en la participación de las mujeres* (2012). Coautora del libro *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en el partido de La Plata* (2014). Docente e investigadora categoría II (Programa de Incentivos a la Investigación). Investigadora Independiente. CIC-PBA. Integrante, coordinadora y directora de proyectos de extensión universitaria (2003-2011) Provincia de Buenos Aires (CIC/PBA). Premio al Proyecto de extensión universitaria “Educación y promoción del derechos en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata”, concurso del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) a Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias. “La Universidad al servicio del desarrollo local” (2008).

Miguel Vicente Pedraz

Licenciado en Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León (UDL). Docente de Pedagogía de la actividad física. Ciencias de la Actividad Física, UDL. Fundamentos de la Educación Física y contextos de aplicación. Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria, UDL. Políticas del cuerpo y acción sociocultural. Máster en Actividad Física: creación recreación y bienestar, UDL. Autor de *Concepciones de deporte y educación física en la revista Citius, Altius, Fortius* (2012). Autor de *El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad* (2012). Autor de la publicación *Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión* (2013). Participa de los proyectos “Representaciones del cuerpo a través de los textos. Investigaciones historiográficas y filológicas”; “Educación física e ideología”; “Estudios bibliométricos sobre Educación Física”; Proyecto Ensayo Hispánico (Universidad de Georgia). Ha participado como docente en diversos programas de doctorado en las universidades Complutense de Madrid, Salamanca y León.

Roberto M. Peidro

Médico Cardiólogo. Especialista en Medicina del Deporte. Docente de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UCA. Miembro Titular

de la Sociedad Argentina de Cardiología. Vicepresidente 2º de la Fundación Cardiológica Argentina. Subdirector de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UBA. Miembro correspondiente extranjero de las Sociedades de Cardiología de Chile, Perú y Uruguay. Miembro del Comité Médico Organizador de la Copa América Argentina 2011. Médico de la Selección Argentina de Fútbol y Director del Dto. Médico de Fútbol del Club A. Independiente. Jefe de Rehabilitación Cardiovascular del Instituto de Medicina del Deporte de Futbolistas Argentinos Agremiados. Autor del libro *Medicina, Ejercicio y Deportes* (1996). Coautor del libro *Prevención y Rehabilitación Cardiovascular: Bases fisiológicas y guías prácticas* (2002). Coautor del libro *Con el corazón en el Tango: guías para la prevención de enfermedades cardiovasculares mediante el baile* (2007).

Santiago Pich

Profesor de Educación Física, IPF-Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias del Movimiento Humano, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Docente de Sociología de la Educación, UFSC. Coordinador del Grupo de Trabajos Temáticos (GTT) de Epistemología del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE). Coautor de *A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho* (2013). Autor de *Adolphe Quetelet e a biopolítica como teologia secularizada. História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (2013). Coautor de *Movimento humano: entre a coisificação metafísica e o movimento como linguagem* (2012). Miembro del proyecto “Educación Física y cultura escolar: entre la innovación pedagógica y el abandono del trabajo docente”, UFSC.

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física. Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de la Plata. Profesora Adjunta de la asignatura Educación Física 5. Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, (CICES) FaHCE-UNLP. Prosecretaria de Infraestructura y Coordinación Edilicia. FaHCE-UNLP. Miembro del Equipo de árbitros externos para la evaluación de artículos científicos de la revista

Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012) Dirección y Evaluación de tesis de grado y posgrado en las carreras de Licenciatura en Educación Física y Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautora de la publicación *El aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Autora del capítulo *Psicomotricidad y Educación Física*. En: Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Crisorio y Giles (dir.) (2009). Autora del capítulo *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. En: *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*. Arboleda Sierra (ed.).(2007). Participación en el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, “Debates sobre Planes de Estudios de Educación Física en países del MERCOSUR” (2012-2013). Universidades participantes: Universidad Nacional de La Matanza, Universidad de la República, Universidad Federal de Santa Catarina. SPU 1530/11. Investigador del Proyecto “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación” (2013-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Investigador del Proyecto: “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (2010-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Cod: 11/H550. Mención al Egresado distinguido de Posgrado. Resolución 1031/12, Universidad Nacional de La Plata (2013).

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinación de políticas universitarias para evaluar proyectos de Universidades Nacionales y Provinciales. Secretaría de Políticas Universitarias. Evaluadora del Programa de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. CABA. Evaluación de trabajos en revistas *CyT* (Revista Iberoamericana de Educación, Medellín, Colombia; *Movimento*, Porto Alegre, Brasil; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis-, Brasil; Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, España). Miembro del Comité Editor-Científico de la Revista *Motricidad Humana*. Miembro del Consejo Editorial de la Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Universidad de Valladolid., España. Autora de *Prácticas y discursos a debate: Problemáticas en torno a la*

verdad. Una mirada desde Michel Foucault (2013). Coautora de la publicación *Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault* (2011). Autora del capítulo *Cuerpo presente, Educación Física ausente. Acerca de un proyecto político* (2012). En Prácticas corporales: Juego y jugar en sujetos con discapacidad. Dirección: Laura Sosa. Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS). FaHCE-UNLP/ CONICET. Proyectos Programa de Incentivos a la Investigación. FaHCE-UNLP. Acreditados: “Cuerpo Y Educación: El Cuidado De Sí Y La Vivencia Racionalizada De Los Placeres En El Pensamiento De Michel Foucault”; “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización”; Proyecto referente al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR. Participación en Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Proyectos de Fortalecimiento de Redes Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Participación en el proyecto “Recuperación de buenas prácticas educativas en los niveles Inicial, Primario y Medio”. UNLP, UFSC y UFPR. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria “Prácticas corporales para adultos mayores” (2010).

Oswaldo Omar Ron

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Actividad docente: Educación Física 2, Seminario Elaboración de proyectos de investigación en Educación Física carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de (2013) “¿Qué de la Educación Física! Características, lógica y prácticas”. En Cachorro & Camblor (coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Coordinación del libro (2014) *Educación Física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. Participante del proyecto “Educación Física y escuela”, AEIEF-IdIHCS (CONICET-UNLP). Coordinador del Área de Estudio e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (CONICET-UNLP).

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación Física. Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría.

Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata.

Master en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, UFR STAPS - Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives-, Universidad Paris V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 3 y docente a cargo del seminario Praxiología motriz y Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). FaHCE-UNLP. Autor del capítulo “La lógica interna del skate: aportes para su análisis”. En Brandão y Honorato (org.)(2012). *Skate & skatistas: questões contemporâneas*. Autor del capítulo “De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física”. En Crisorio y Giles (dir.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. Autor del capítulo “Praxiología motriz y educación física, una mirada crítica”. En Uribe Pareja & Chaverra Fernández (ed.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Investigador Categoría III. Codirector del equipo de investigación “Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales” (2012 - 2015). Integrante de diferentes proyectos de investigación en la UNLP durante el período que se extiende desde los años 2001 a 2013. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Licenciado y Profesor de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Adjunto de la cátedra Teoría de la Educación Física 3. Profesorado de Educación Física. FaHCE-UNLP. Profesor Asociado en la Licenciatura en Educación. UNQ. Compilador del libro La invención del ‘homo gymnasticus’. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (2011). Coautor del capítulo *Modelar la masculinidad cristiana: prácticas corporales en los Exploradores Argentinos de Don Bosco (primera mitad del siglo XX)*. En: Estudios de historia religiosa argentina (siglos XIX y XX). Rodríguez (ed.) (2013). Coautor de *Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation*

et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la 'culture physique'(2013).

Ramiro Segura

Licenciado en Antropología. Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se especializa en el campo de la Antropología Urbana, sobre el cual ha dictado cursos, seminarios y conferencias y publicado artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras en temas como patrimonio cultural, seguridad y miedos urbanos, cartografías urbanas, segregación socio-espacial y desigualdades urbanas. Profesor Adjunto de Antropología Social. FTS-UNLP. Profesor Adjunto de Antropología Urbana. IDAES/UNSAM. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el IDAES/UNSAM. Coautor del libro *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (2009). Coordinación del libro *Segregación y diferencia en la ciudad* (2013). Codirector del proyecto “Disputas en el espacio público: cultura, política y desigualdades socio-urbanas” (Proyecto de incentivos 11/T067). Investigador responsable del proyecto “La experiencia metropolitana del corredor sur de la RMBA: dominios urbanos, espacialidad y temporalidad en actores sociales con posiciones desiguales en la metrópoli” (Proyecto PICT 1370). Realizó una estancia posdoctoral en la Freie Universitat de Berlín durante 2012/13. En 2010 recibió el Premio a la labor científica, tecnológica y artística de la Universidad Nacional de La Plata en la categoría de Investigadores Jóvenes.

Gabriel Omar Tarducci

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud. Universidad CAECE. Buenos Aires. Doctor con “Mención Internacional” en Deporte, Educación Física y Ocio Saludable, otorgado por la Universidad de La Coruña, España, Facultad de Educación Física. Docente investigador en la cátedra de Fisiología Humana. Docente a cargo de Actividad física para la salud. Profesor de la Maestría en Actividad física y salud. Universidad de La Coruña, España. Profesor de la carrera de Especialista en trastornos clínico metabólicos de la Universidad de Mendoza. Codirector de los proyectos ARCAL6059-64-71 IAEA

ONU, para Argentina. Director del Área de Actividad física y balance energético del PROPIA (Programa de prevención del infarto en Argentina). UNLP. Coautor de la publicación *Ecuaciones de predicción validadas de masa grasa en niños de edad escolar en Argentina mediante la utilización de agua marcada con deuterio* (2010). Coautor de la publicación *Assessment of fat mass in a group of young argentine an women by anthropometry, bia and deuterium dilution technique*(2011). Co-autor de la publicación *Propuesta de cambio de paradigma en el abordaje de la obesidad y otras enfermedades cardiometabólicas* (2013). Miembro del Proyecto “Desarrollo de ecuaciones de predicción de masa grasa y masa libre de grasa en niños de edad escolar en Argentina”. PROPIA UNLP- FFyB UBA- IAEA ONU. Miembro del Proyecto “Niveles de actividad física y factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles. Actividad física para la salud”. Departamento de Educación Física. FaHCE – UNLP, PROPIA UNLP. Miembro del Proyecto “Prevención de adicciones”. Miembro del Proyecto “Arte, deporte y salud” (2012-13), Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. Miembro del Proyecto de extensión “Artistas en los Barrios” (2012-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud a través de la actividad física”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes. UNLP. Miembro del Proyecto “La Plaza de la salud” (2010-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud y la actividad física en espacios públicos”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. IAEA Organismo Internacional de Energía Atómica, Organización de las Naciones Unidas ONU. Carta de felicitación por el proyecto: “Aplicación de Programas de intervención para la prevención y control de la obesidad infantil en América Latina”. Director del proyecto. 2010.

Martín Uro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Especializando en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata. Docente de Teoría de la Educación Física. FaHCE-UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Teoría de la Educación Física 1 y Docente en Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Miembro del Consejo Directivo de la FaHCE en representación del claustro de Jefes de Trabajos Prácticos. Miembro de la Comisión Curricular para la reforma del Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura

en Educación Física del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Investigador categoría 4 del Programa Incentivos. Participa en diferentes proyectos radicados en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET), como el “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina” o “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, dirigidos por el Prof. Mg. Carlos Carballo. Miembro de la Comisión de Investigación de la FaHCE-UNLP. Coordinador de Talleres de Educación Física en el Programa CTAI (Centro de Tratamiento Ambulatorio Integral) de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires.

Daniel Zambaglione

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de Metodología de la Investigación en Educación Física. Profesor de la materia seminario Cuerpo, Subjetividad y Educación en contextos de encierro. Autor de *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* (2011). Autor de la publicación *Cuerpos sociales cuerpo con aguante* (2012). Co-autor de *La construcción del cuerpo encarcelado* (2012). Director del proyecto de investigación “Políticas públicas y clubes de barrio de la ciudad de La Plata” (AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET). FaHCE-UNLP. Miembro del equipo de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET, FaHCE, UNLP.

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, Prácticas de la Educación Física, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

ISBN 978-950-34-1171-1

