

La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios

Alicia Inés Villa*

Resumen:

Este trabajo tiene por objeto analizar las características de la formación universitaria de Profesores en educación física en la Universidad de La Plata en el momento de instauración de la carrera en 1953. Los debates sobre la necesidad de formar especialistas en lo corporal formaban parte, desde principio del siglo XX, de las decisiones políticas en materia curricular de toda la Argentina. Por ello, la formación de los profesores era un aspecto clave su definición.

La investigación que aquí se presenta, se centra en los acuerdos y tensiones en torno a la creación del profesorado, los componentes de la tradición formativa que se inaugura y se repasa la impronta de la obra de Alejandro Amavet (fundador de la carrera) en los contenidos explícitos e implícitos en el devenir del profesorado.

Palabras claves:

educación física; formación universitaria; tradición formativa; Alejandro Amavet.

* Profesora en ciencias de la educación, egresada de la Universidad de La Plata. Doctorando en ciencias sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina). Profesora en la Universidad Nacional de La Plata e investigadora del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (UNLP).

The physical education professionalism conformation since the formation of university professors

Alicia Inés Villa

Abstract:

This work analyses the origin of physical education career within Universidad de La Plata in the period inaugurated at 1953. The framework of that experience was a set of discussions about features needed by corporal specialists for Argentinean education during the first half of the twentieth century. Those debates influenced curricular policies for the whole Argentinean educational system. The main topic of this work focus on, on the one hand, agreements and tensions developed around the creation of that career. On the other hand, it explores the features of that new formative model and the importance of its creator – Alejandro Amavet – on contents and the orientation of professional model setting long-lasting pattern for that institutional experience.

Keywords:

physical education; university professors formation; formative tradition; Alejandro Amavet.

Introducción

La docencia, desde su conformación histórica como ámbito laboral, se ha presentado siempre como un campo de lucha: por el control y la distribución de bienes simbólicos y materiales, por la posesión del saber y el control sobre el mismo. La siguiente ponencia tiene por objeto abordar la cuestión de la profesionalización del campo de la educación física (en adelante EF) centrándonos en cómo se reconfigura el campo de su profesionalización docente a partir de la creación de la carrera en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La profesionalidad docente de la EF se inicia a partir de la inclusión de la misma en las escuelas. Diversos sujetos se han encargado históricamente de su enseñanza: idóneos, egresados de las Escuelas del Ejército, egresados de las primeras instituciones terciarias específicas, graduados universitarios con título especializado.

Pero la profesionalización, en tanto especialización y especificación del campo, comienza con la creación del Instituto Nacional Superior EF en 1912, luego de que la Escuela Normal de EF creada en 1908 fuera elevada al rango de instituto superior. Podemos decir entonces que el punto de partida de la profesionalización docente en la EF es coincidente con el inicio de la profesionalización de la docencia en general en Argentina.

El presente trabajo entonces, gira en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo se reconfigura el campo profesional de la EF a partir de la aparición de la universidad como agencia de formación de especialistas en la disciplina?

Para responder a esta pregunta nos centraremos en el análisis de los acontecimientos históricos ocurridos en torno a la creación del profesorado de EF y la lógica discursiva que instala a la universidad como formadora de docentes. Analizaremos el contexto en el que surge el profesorado: los acontecimientos políticos, sus precursores y las ideas que estos sostenían.

Luego, utilizando como eje de análisis el concepto de *tradición* – de gran importancia en los trabajos de formación de profesores – analizaremos entrevistas y escritos de los fundadores y primeros egresados

de la carrera para arribar al desarrollo de algunos de los elementos discursivos que conformarían tal tradición.

Consideraciones previas

Si bien es verdad que la diferenciación entre el rol de enseñante y el rol de aprendiz nos remite al origen mismo de la escuela, podemos considerar que recién con la conformación de los sistemas educativos nacionales se crea una instancia sistemática de reproducción de la fuerza de trabajo docente¹.

La existencia de profesores no es un hecho naturalmente dado, sino que es posible reconstruir la historia de su conformación desde la escuela moderna, donde la consolidación del modo de producción capitalista consolida también un modo de producción de los sujetos, instituciones, saberes y relaciones sociales.

Tales nuevos saberes necesitan de la conformación de especialistas con suficiente autoridad para actuar y generar regulaciones en el ejercicio de esos saberes, de modo que les permita no sólo ser socialmente reconocidos sino también económicamente retribuidos. Estamos hablando de los maestros y más particularmente de profesores. Tales especialistas se constituyen como los primeros *profesionales de la educación*. Antes de avanzar, haremos algunas precisiones sobre el concepto profesión. Para definirlo habilitaremos dos vías de análisis.

Según Flexner (1916), una actividad profesional es básicamente una actividad intelectual, cargada de una responsabilidad personal; es aprendida y basada en una rutina, es más una actividad práctica que académica o teórica, sus técnicas pueden ser enseñadas y están organizadas internamente, su actividad es altruista. En la concepción funcionalista la actividad docente sería una semi-profesión por su alto grado de miembros mujeres, por su dependencia de organismos burocráticos, por el corto período de formación, por su status menor y su conocimiento menos especializado.

1. Se tomó como referencia central el trabajo de Pinkasz (1995).

Según Bourdieu (1983, p. 12) se postula que las profesiones docentes pertenecen al conjunto más amplio del *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Este enfoque nos permitirá ver que un campo se define por las relaciones de poder que existen dentro de él; las profesiones son campos² estructurados de manera heterogénea en los que existen grupos subordinantes y subordinados (lo expresamos así para no generar polémica en torno a los términos dominante y dominado) que entran en conflicto por la hegemonía; por establecer como únicos y valederos ciertos postulados de verdad que instituyan regímenes de práctica y pensamiento. Estos grupos despliegan estrategias para lograr su hegemonía y permanecer en el campo; tales estrategias determinan relaciones sociales en un momento dado, producen distinciones y diferencias sociales. En este caso, las profesiones contribuyen a la producción de distinciones entre ellas y al interior de cada una en particular.

En cada campo se acumula, a través de la historia, un capital cultural integrado por hábitos, conocimientos, creencias, habilidades. Bourdieu habla de tres estados de tal capital cultural; nosotros veremos como estos se ponen en juego en la conformación de la profesionalidad docente.

Como decíamos, la expansión del sistema educativo requirió de una fuerza de trabajo especializada: el docente titulado que como *mano de obra calificada* se hiciera cargo de las responsabilidades inherentes a la enseñanza. Para producir tal fuerza de trabajo se requería de la implementación de ámbitos de formación en los distintos niveles educativos.

En el caso del nivel educativo secundario, a fines del siglo XIX y principios del XX, los graduados universitarios fueron los profesores *naturales* de una escuela elitista. Pero cuando este modelo se agota y aparece una escuela media más vinculada a sectores productivos, surge un nuevo perfil de profesor que convoca a otros sujetos a la docencia.

2. Los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones (o de funciones) en donde las propiedades dependen de su posición en esos espacios y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos).

Es entonces inevitable el conflicto entre esos dos sujetos: los profesores tradicionales, con título universitario pertenecientes a la oligarquía nacional; y estos nuevos profesores provenientes de la clase media, que intentan profesionalizar el campo a partir de la posesión del título. Podemos hablar entonces de un conflicto entre capitales culturales (Pinkasz, 1995, p. 69).

Por un lado, quienes ostentan un capital cultural incorporado a partir del estatus de graduados de la universidad provenientes de las clases altas; por otro, quienes poseen un capital cultural institucionalizado en bienes simbólicos como ser la posesión de un título, aunque sin clase.

Esto significa que, ante la posibilidad de ejercer la docencia, se instaló – en los orígenes del sistema – una disputa entre quienes se legitimaban como profesores por su estatus de clase y entre quienes buscaban tal legitimación en el título.

No queremos dejar de destacar el papel de la universidad en la profesionalización de la docencia. Durante el siglo XIX, la universidad otorgó a la elite oligárquica títulos que, básicamente centrados en las profesiones liberales, marcaron la distinción de estas clases y jugaron como un refuerzo en la legitimación de su superioridad para cubrir la totalidad de los espacios públicos. Pero a partir de la instauración del modelo liberal, reforzado por el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, la universidad comenzó a jugar un papel dinamizador y democratizador de las relaciones sociales en el país. La ascendente clase media comenzó a llenar las universidades gratuitas, laicas, e irrestrictas obteniendo credenciales que los habilitaban sobre todo para las profesiones liberales.

De esta manera podemos considerar que la universidad en nuestro país ha sido más un símbolo de la conquista del ascenso social claramente traducido en la fantasía de “m’ijo el doctor” – como señala la maravillosa obra de Florencio Sánchez – que un emblema de la democracia, implicando en nuestras representaciones un elemento de distinción, de elitización, que nos igualara con esa ya decadente oligarquía agro-exportadora.

Por paradójico que pueda parecernos, la misma universidad que agregaba peso específico a una oligarquía que ya poseía el poder eco-

nómico permitió, una vez reformada, que sectores medios (en general los hijos de los inmigrantes) accedieran a nuevas y mejores posiciones sociales. Sin embargo, en ese pasaje no se perdió la idea de “estatus” que otorga la posesión del título.

¿Qué ocurre con la institucionalidad de la EF en este marco? Ya desde fines del siglo XIX la EF fue ocupando un espacio emblemático en las escuelas argentinas. Ligada al higienismo y las prácticas militaristas³, la EF escolar fue llevada adelante por graduados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército o por idóneos del campo de la gimnasia, particularmente.

Hasta la creación de los primeros institutos terciarios, la EF no existía formalmente como carrera independiente del ejército. El hecho que nos llamará tanto la atención (como desarrollaremos luego) de encontrar a la EF con el mismo estatus de carrera que cualquier otra en la universidad, tiene que ver con la forma en que se ha ido constituyendo la profesión y se ha conformado dicha profesionalidad a partir de la creación de la carrera en la UNLP. Nos detendremos a analizar este punto, pues da cuenta del rol de la universidad como formadora de profesores y de gran parte de las asignaciones de sentido que los profesores de EF pueden estar dando a la universidad.

Para explicar mejor este aspecto, enunciaremos la siguiente *hipótesis*: la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército fue la primer y única institución formadora de profesores de EF hasta la creación del Instituto Nacional de EF (INEF) Manuel Belgrano en Buenos Aires en el año 1912. Esta institución de nivel terciario atrajo nuevos sujetos para el ejercicio de la docencia en EF que no pertenecían al sector militar y mucho menos a su elite.

Son hombres y mujeres que se constituyen como sujetos pedagógicos, como profesores que disputarán los puestos en el ámbito profesional a partir de la posesión de títulos docentes, no ya por ser militares o haber pasado por la Escuela de Gimnasia y Esgrima.

3. Ver Angela Aisenstein, Pablo Scaragrodsky y Patricio Calvo, entre otros, como sostenedores de tal hipótesis.

Rápidamente, se introdujeron nuevos sectores sociales en la carrera, generalmente de clases medias, que tenderán a profesionalizar el campo para obtener mayor espacio y una distinción a partir de la credencial de especialista. La formación específica en este caso está reemplazando el origen de clase de los antiguos profesores como así también el estatus de Militar de la Nación que otorgaba el haber pasado por la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

Aceptando esta perspectiva, se da un proceso de proletarización de la profesión al acceder a instituciones como los Institutos Nacionales Superiores de EF⁴, sujetos de clase social media que conciben la docencia desde una perspectiva profesional y no como un apéndice de su formación militar.

En este pasaje – de los egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército a los titulados en los institutos nacionales de profesorado – la profesionalidad de la EF pierde el carácter elitista que había sustentado hasta el momento cuando la formación se hegemonizaba en el ejército. Varias décadas después, la pregunta que se hacen algunos miembros del campo fue: ¿Cómo volver al carácter elitista perdido por esta proletarización en los profesores?

La salida la encuentra Alejandro Amavet – un capitán del ejército de la vieja escuela – creando en 1953 un profesorado en EF con estatus universitario – con lo que la formación universitaria implicaba la representación social de las elites argentina – con una sólida formación humanista, haciendo provecho del conocimiento que corresponde a la educación universitaria. Pero lo paradójico es que se tomará a la universidad en su componente elitizador, inversamente a la forma en que se produce la profesionalidad de la docencia en general, a partir del saber que acredita el título universitario: no solo el saber de la disciplina sino, con él, el certificado docente. Lo que probablemente busca Amavet es una nueva legitimidad del dominio de saber *educación física* y la busca desde la

4. Los referidos institutos, tanto normales como superiores, fueron creados a partir de 1909 y más concretamente en 1912 (como instituto superior) bajo la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

pertenencia a la universidad, coherente con la concepción de la educación que él sustenta. Veremos más adelante como se cristaliza este sentir en la propuesta concreta de la formación de docentes.

No podemos dejar de señalar otro aspecto importante que abona la idea de la elitización pero de distinta manera. Ubicar la carrera en la Facultad de Humanidades fue dotar a la EF de un componente diferenciador de la tradición técnica preponderante en los institutos terciarios. Amavet está diciendo que la EF no es una técnica corporal sino parte de las humanidades, está separando a la EF de una idea puramente instrumental (instrucción) para elevarla al rango de *educación*.

Fundación de la carrera de EF en la UNLP

Una crónica acerca del contexto en que fue creado el profesorado en EF nos permitirá ampliar comprensivamente nuestras hipótesis. Veamos: la UNLP fue creada a fines del siglo XIX, específicamente en 1891. Pronto se recortó como una institución científica y de corte liberal, expresión de la ideología de la generación del '80. Vinculada directamente al Estado, se entendía al profesorado en su seno como parte del servicio civil de este: por ello no es casual que el 1914 se fundara en ella las primeras carreras de profesor en la moderna Facultad de Ciencias de la Educación. La misma surgió a partir de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, creada en 1906.

Este marco puede citarse como el punto de origen de la profesionalización docente en la UNLP, pero no será hasta la década del 1950 en que aparece la idea (y se crean las condiciones de posibilidad) de gestar un profesorado en EF. Sin embargo las preocupaciones en torno a la misma nunca estuvieron ausentes entre sus precursores.

La creación de la Casa del Estudiante en 1912, el Departamento de Cultura física anexo al Colegio Nacional (1929) y la Dirección de Sanidad (1920) señalan el intento de organizar actividades tendientes a la regulación de los cuerpos en la universidad.

La EF era concebida como “una disciplina que vela por el orden moral y cultural de los alumnos” (Di Paolo, 1990, p. 71) no muy alejada

de las concepciones higienistas de muchos de los creadores de la UNLP, centradas en el disciplinamiento del cuerpo como complemento de la formación intelectual.

La creación de la Dirección General de EF⁵ en 1946 constituye el primer acercamiento a la creación del profesorado. Esta se constituye como un organismo autónomo con funciones directivas, organizativas y fiscalizadoras de las actividades físicas en los establecimientos universitarios, con el objeto de promocionarlas.

En ese entonces, el interventor de la UNLP, Orestes Adorni, formó una comisión encargada de planificar el nuevo organismo que tenía como objetivo “armonizar, mediante una nueva conducción de la cultura física – que sería centralizada, orientada y fiscalizada según las exigencias de las ciencias y el arte del movimiento – con las posibilidades psicobiológicas del estudiantado, respetando escrupulosamente las edades físicas y mentales pero eliminando las formas ficticias de la enseñanza que han desvirtuado los auténticos fines de la EF”⁶. Tal comisión estuvo integrada, entre otros, por el capitán Alejandro Amavet.

Amavet era un capitán graduado de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, había llegado a La Plata a impartir clases de gimnasia y rápidamente se vinculó con la universidad. Había nacido en Buenos Aires y se desempeñaba en el ejército con cargo de capitán cuando llegó a la ciudad de La Plata en 1938. Es en el ejército donde se forma como profesor de EF, egresando de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima; además poseía títulos de consejero humanista social y de licenciado en eugenesia integral, expedidos por el Museo Social Argentino.

Sus propuestas pedagógicas coincidieron con el ideario de antes de la década del 1960, logrando posicionar un discurso sobre la EF que la reclamaba como disciplina preocupada por la *verdadera educación*.

En 1947 se designa a Amavet como director de la Dirección General de EF, con el propósito de intervenir no sólo en la conducción de las

5. Decreto n. 4.034/22 de la UNLP, 11 de octubre de 1946.

6. Ver “Proyecto de creación de la Dirección General de EF”, en el apartado Objetivos (1946).

disciplinas físicas de los colegios de la universidad, sino también en *la vigilancia sanitaria de la población estudiantil*⁷. La nueva dirección y el papel que se lo otorgó a la misma, dieron impulso a la consolidación de la EF como disciplina académica en la UNLP.

Encontramos aquí la piedra fundamental de la creación de la carrera de EF, tanto como hecho político como en sentido ideológico. Los objetivos con los cuales se creó esta dirección impregnan los actos que precedieron a la creación del profesorado y al profesorado mismo, se instalan en las napas discursivas que dan origen a la carrera y permanecen como estratos en los que se asienta el devenir de la misma.

Entre los objetivos de la Dirección General de EF se incluyeron como fundamentales: “Propender al cuidado y conservación de la salud colectiva y la aptitud física del estudiante para completar el proceso integral de la educación. Orientar la EF hacia una dignificación colectiva del hombre, sorteando las minorías selectas y exclusivistas para impulsar la EF social (justicialismo biológico). Crear el profesorado universitario de EF, aprovechando la extensión y profundidad de *los conocimientos humanos que impone la formación universitaria*”.

La llegada del peronismo al gobierno y con las universidades intervenidas permitió que se instalara con más firmeza la discusión sobre la legitimidad de la EF como una carrera más en la universidad⁸. El peronismo otorgó un papel fundamental a la práctica de la gimnasia y el deporte, como señala Calvo (1998, p. 22): “El peronismo exalta en el imaginario colectivo la valoración del deporte como práctica benéfica de la salud, como propaganda política, como sustento del desarrollo de organizaciones comunitarias, como actividad educativa”.

7. El documento “Historia de la Dirección General de EF” (1952), en su página 9 establece: “Esta unión [entre EF y Sanidad] apunta a la integralidad de la educación y la instrucción ideal, donde puede decirse, sin jactancias, que la Dirección General se convirtió en un verdadero laboratorio de la EF nacional, mediante la experimentación de métodos de trabajo, cursos para docentes, giras de divulgación y concurrencia a congresos de la especialidad”.

8. La discusión no es caprichosa, ya que no había antecedentes hasta entonces de carreras de EF en las universidades nacionales. De hecho, en la Universidad de Tucumán, la carrera se ubica en una Escuela Superior de la Universidad, no teniendo el mismo rango que otras carreras docentes.

No es casual que en este contexto discursivo se haya resuelto la creación del profesorado; de hecho, no hay fragmento de verdad que no esté sujeto a condición política. El peronismo fue impulsando diferentes ámbitos para la aplicación de la EF y una legislación acorde a ello, por lo cual es probable que se haya considerado importante la creación de esta carrera en la universidad en concordancia con las políticas en la materia. Esto es expresado claramente por uno de los discípulos de Amavet, quien comenta: “En el '50, '53, durante la presidencia de Perón, Amavet continuó su lucha aprovechando que este presidente privilegiaba la práctica de la EF, y apoyaba la práctica deportiva”.

Tal apoyo se cristalizó en la resolución del Honorable Consejo Superior que crea el 1953 el profesorado superior en EF.

La existencia de la Dirección General permitió contar en el seno de la universidad con los elementos necesarios para comenzar a implementar el profesorado. Pero esto por si solo no bastó para concretar su implementación. Jugó un papel esencial todo el cuerpo ideológico de la época acerca de la enseñanza de la EF como parte necesaria de la educación integral prefigurada en la ley n. 14.148 (Segundo Plan Quinquenal de la Nación) donde se enuncian los objetivos generales y especiales relacionados con la EF y el deporte, anexos a la cultura y la educación.

El profesorado superior universitario de EF debería preparar educadores especializados que tuvieran un “acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar [...] Con materias a dictarse en la Facultad de Ciencias Médicas, Naturales y Museo, Humanidades y Dirección de EF”⁹.

Como se verá, la formación no estaría circunscripta solamente a aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte sino que se complementaría con una formación de corte teórico contextual sobre aquellos y una formación humanística y pedagógica general que impartiría la Facultad de Humanidades.

9. De las conclusiones elaboradas por la comisión *ad hoc* designada para estudiar la viabilidad sobre la creación del profesorado, integrada por el prof. Rodolfo Agoglia, el dr. Francisco Morales y el propio Amavet.

Ya creado el profesorado, varios fueron los objetivos que se concretaron a través de él y que expresaron, no sólo las orientaciones filosóficas y pedagógicas de Amavet; sino en mayor medida, las aspiraciones de las políticas que la universidad, en consonancia con el gobierno, tenían sobre la materia.

La orientación humanística y técnica que se había dado al profesorado tenía como objetivo, entre otros, la proyección internacional de sus alumnos. Pero se buscó también la conformación de una *mística* que mantuviera cohesionada la carrera y permitiera la continuidad de la misma. Tal *mística* se creyó necesaria puesto que la inclusión en humanidades suponía enfrentarse a carreras de mayor tradición en el campo intelectual (como filosofía o historia) respecto de las cuales tendría el mismo rango. Era probable que la EF tuviera que justificarse y legitimarse por varios años en el campo académico.

De hecho, la creación de la carrera durante la intervención peronista generaba un clima de sospecha en torno a la misma y a las razones ideológicas de su creación. Como expresa un entrevistado “[...] se pone en duda la supervivencia del PUEF. Se cuestionan los pocos alumnos, la falta de presupuesto etc. En realidad se justifica simuladamente el verdadero motivo: que el PUEF había sido una creación peronista, mejor dicho, había sido creado durante el gobierno peronista”.

En sus orígenes, la organización del profesorado afrontó algunas dificultades. Como carrera universitaria se requería de profesores que pudieran concursar los cargos titulares y prácticamente no había quienes reunieran los requisitos. Se exigió para estos la presentación de una tesis que los habilitara como profesionales con preparación especial. Entre tanto, la mayoría de las asignaturas eran de carácter teórico, habiendo una formación deficiente en los aspectos prácticos, lo que generó tensiones con los egresados de otras instituciones.

Podemos afirmar que la carrera, en sus orígenes estuvo atravesada por tensiones internas y externas que son caracterizadas mejor por uno de sus primeros docentes: “La principal oposición estaba representada por la universidad misma, esto se debía a diversas causas, como la dificultad de aceptar al PUEF con el rango de otras carreras; y los reparos

de los egresados de los institutos para aceptar el prestigio de los egresados de la universidad”.

Las tensiones internas estuvieron estrechamente relacionadas con la posición de las otras carreras de la Facultad de Humanidades, aquellas con mayor tradición académica, como filosofía o historia, que despreciaban la inclusión de la EF por considerarla *una carrera menor*, sin tradición ni cuerpo de conocimientos propio. Por otra parte, el hecho de no poder dictar demasiadas materias ligadas a las prácticas gimnásticas o deportivas por falta de profesores titulados en la universidad, hizo que se reforzara, tal vez excesivamente, la formación teórica; lo que generaba críticas en el frente externo por parte de los graduados de los institutos superiores, con quienes competían por la colocación en los puestos que ofrecía el campo laboral.

No es objeto de este trabajo centrarnos en estas tensiones, que de hecho no son privativas de la EF sino que están presentes en la conformación de la profesionalidad de muchas otras disciplinas pedagógicas. Pero es necesario reparar en ellas, no sólo por su carácter fundante, sino porque aun están presentes en el discurso de quienes actualmente conforman el profesorado y también la facultad.

La formación del profesor universitario en EF: nace una tradición

Hemos dejado para el cierre de este trabajo el análisis del clima discursivo que acompañó la creación del profesorado. No es que no nos hayamos ocupado de esto en los apartados anteriores pero hemos intentado un doble juego entre la cronología histórica de los hechos y las circunstancias en que se dieron. Intentamos dar respuesta a las condiciones de posibilidad de los sujetos, los discursos, y las producciones en torno al profesorado en EF y su creación, como así también a la conformación de los individuos, las verdades y las objetivaciones, sin dejar de atender las relaciones de fuerza y las estrategias sociales puestas en juego.

Pero nuestra preocupación ahora es producir una analítica centrada en las subjetividades éticas que constituyeron a los sujetos que participaron del momento histórico analizado y cuyo quehacer intelectual ha definido las posibilidades de nuestro presente.

Se trata de analizar cómo la voluntad de verdad de la época de Amavet se cristaliza en una tradición que configura aún hoy, de alguna forma, los usos y los modos de formar profesores en EF en la UNLP.

Compartiremos algunas definiciones del término *tradición*, como las de los autores, Liston e Zeichner (1993), quienes han realizado importantes aportes en las investigaciones sobre formación docente. La primera hace énfasis en la tradición como configuración de pensamientos (Davini, 1995, p. 96) y expresa:

Entendemos por tradiciones en la formación de docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos. Esto es que, más allá del movimiento histórico que como matriz de conocimiento las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

La segunda (Liston & Zeichner, 1993, p. 106) hace hincapié en aquellos argumentos y conflictos del pasado que permiten dar identidad a un presente difuso. Tomando una definición de MacIntyre (1988) entienden por tradición

un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo en el que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se producen con críticos y enemigos externos a la tradición, y los debates internos, interpretativos, a través de los cuales se expresan el significado y la base racional de los acuerdos fundamentales y mediante cuyo progreso se construye la tradición. Apelar a la tradición es reconocer que no podemos identificar de forma adecuada nuestros propios compromisos o los de otros en los conflictos, en las argumentaciones del presente salvo que los situemos en el contexto de estas historias que les han hecho llegar a ser lo que son.

En relación con la EF, vamos a rescatar dos aspectos complementarios de ambas definiciones: por un lado, lo que distingue a este profesorado de los otros en el país, es el hecho de tener rango de carrera universitaria, y este *argumento*, sobre el que se insiste hoy en día como identitario de la carrera, sigue representando los conflictos y los compromisos del presente, aún cuando esta sola pertenencia no define la identidad ni los problemas en torno a la identidad de la disciplina (aunque no puede negarse que la pertenencia a la universidad remite a una mayor legitimidad profesional).

En un mismo sentido, puede adoptarse también la expresión *tradicón inventada*, la que se entiende como “conjunto de reglas prácticas normalmente reguladas por reglas tácitas o abiertamente aceptadas; tales prácticas, de naturaleza ritual o simbólica, tienen como fin inculcar ciertos valores y normas de comportamiento a través de la repetición, lo que implica una continuidad en relación con el pasado [...] El pasado histórico en el que la tradición se inserta no precisa ser remoto, se vincula a través de continuidades bastante artificiales” (Hobsbawm & Ranger, 1984, p. 56).

Entonces, las ideas presentes en la creación del profesorado conforman una matriz de pensamiento donde se cuelan modos, usos, rutinas y costumbres, cuyo origen responde tanto a la pertenencia a la universidad, como a la vocación hacia la formación humanística amplia que sostenía Amavet; y se mantiene hoy en la organización de la carrera, en las reglas institucionales y en el currículum – entendido este como cruce de prácticas – dotando de sentido a los actos de la cotidianeidad.

Sobre estas ideas, esta matriz de pensamiento, trabajaremos a continuación, tratando de describir e interpretar esta tradición en la formación de profesores en EF. Una salvedad: no representa la EF un caso aislado del resto de la formación de profesores pero sí es importante destacar que las ideas positivistas, pero a la vez ampliamente humanistas, que poblaban la UNLP están presentes en esta matriz de pensamiento. Tales ideas adoptarán en la EF formas propias conforme a los regímenes de verdad necesarios para dotar de estabilidad a un dominio disciplinar relativamente nuevo, sujeto a condiciones políticas diferentes de las que dieron origen a la universidad.

Para introducirnos mejor en esta matriz de pensamiento tomaremos como referencia algunas entrevistas realizadas a Amavet durante sus años de ejercicio en la universidad y entrevistas realizadas a los primeros profesores y alumnos del profesorado. Las entrevistas no serán tomadas en su textualidad, sino que serán interpretadas a partir de categorías más amplias que nos permitan establecer las dimensiones formativas que constituirían esta tradición.

a) La universidad como Laboratorio de Saber

En la presente dimensión abordaremos la posición que ocupa la EF en la UNLP. Cabe aquí repasar dos cuestiones fundamentales. La primera, como mencionáramos párrafos atrás, alude a la tensión entre los institutos terciarios y la formación universitaria en EF. La segunda alude a la tensión interna en la universidad relacionada con otorgar o no, rango de carrera a la EF, como otras en la Facultad de Humanidades. Tal tensión expresa, como ya se ha dicho, el costado político de la creación del profesorado, el cual para muchos sectores fue una expresión de las políticas del peronismo en la universidad.

Esta última tensión se sustenta fundamentalmente en cuestiones de dominio entre disciplinas respecto del trabajo con algún nivel de la realidad y en relaciones hegemónicas entre campos científicos, en las cuales unas disciplinas suelen ser dominadas por otras *mas serias*. Esto devela la condición netamente política del debate en torno a la creación de cualquier carrera que exprese algún dominio de saber escasamente legitimado, como es el caso de la EF.

Justamente, en busca de tal legitimación partió Amavet cuando insistió en insertar la carrera en la universidad. Él lo explicó en estos términos: “El profesorado en la Universidad da una preparación científico humanista y para la investigación [...] Permite que experimente sus propias innovaciones y brinda al país un panorama de la EF integral” (Amavet, 1958, p. 2).

En este contexto, se asignan dos sentidos a la universidad, por un lado actuaría como un laboratorio de saber donde producir conocimientos que permitan cambiar la EF nacional; por otro, se rescata a la universidad

como el lugar donde se recrean las humanidades clásicas, tema recurrente en Amavet. “Los alumnos de humanidades debieran cursar materias de EF para interpretar cabalmente las humanidades clásicas. Desgraciadamente, la tarea actual de esta carrera no es la de completar la formación de un universitario humanista sino la de proveer de profesores humanísticos a la EF” (idem, p. 6).

La universidad sería la formadora del *verdadero profesor de EF*, con un contenido humanista alejado del biologismo pragmático que había caracterizado la formación de los institutos. Dice Amavet “entre estos profesores hay una minoría de auténticos profesionales, pero aún entre estos falta casi siempre lo fundamental, el conocimiento del sentido humanístico de su materia”.

De todos modos el título, como capital cultural institucionalizado, era lo que terminaba justificando la pertenencia: “estos pseudo profesores (los terciarios) carecen de formación y título. La universidad otorga ambos”, sostenía Amavet.

La universidad otorga el elemento elitizador para diferenciarse de los profesores formados en los institutos terciarios y generar un discurso diferenciador frente a la producción de conocimientos en torno a la profesión¹⁰.

b) En busca del hombre íntegro

Tanto en el discurso de Amavet como en las entrevistas que se efectuaron a sus colaboradores más directos permanecen como constantes las apelaciones al humanismo clásico y al hombre íntegro.

El discurso pedagógico ha estado siempre impregnado de una concepción sobre el *ser*, el *hombre*; construye un sujeto pedagógico bajo la idea de un deber ser como punto de llegada de la educación. El punto

10. Si consideramos a las profesiones docentes como vinculadas al campo de producción y circulación de bienes simbólicos, entre esos distintos actores (terciarios y universitarios) se generan tensiones internas por la distribución del capital cultural y por la ocupación de posiciones en el campo profesional.

de partida remite a un sujeto natural al cual eleva a su condición de ser social, de persona humana. Expresiones como desenvolvimiento armónico, configuración, recto crecimiento, guía hacia lo mejor, formar según la naturaleza, crecimiento normal, parecen aludir a un sujeto esencializado y extrahistórico que se convierte en criterio de actuación para la educación. Tal discursividad imagina un hombre integral, sin instancias o divisiones ni conflictos internos y opone a este sujeto de especie monolítica una realidad material y, sobre todo, sociocultural, igualmente indivisa y monolítica que para nada lo atraviesa o lo determina.

A riesgo de simplificar, al estatuto de *persona* se llega por dos vías: la que pretende que la condición de persona se adquiere eliminando en el hombre lo que lo emparenta con su condición animal – es decir el cuerpo – priorizando el cultivo del intelecto, de la razón por sobre lo físico y las emociones. Y la que sostiene que la condición humana radica en la unidad del cuerpo, el intelecto y las emociones proponiendo que el hombre íntegro debería cultivar su cuerpo y su intelecto, de manera indiferenciada. En este caso la educación es el elemento de síntesis de esta unidad.

Veremos entonces cual es la idea de hombre que está implícita en la tradición que intentamos caracterizar. La EF se edificó prácticamente sobre la idea del hombre como *instrumento psico/físico único indiferenciado*, en oposición al dualismo cuerpo-intelecto.

La condición biológica del ser humano determina el temperamento psíquico a la vez que *la conciencia se haya al servicio del cuerpo*, en una unidad que responde a la complejidad del individuo. *Pensar, sentir, actuar* no son actos diferenciados sino parte de esta totalidad, por lo cual, el pensamiento, el sentimiento y la acción deben ser fusionados por cualquier propuesta educativa que pretenda abordar al hombre en su unidad.

Amavet propone entonces que la educación adopte un enfoque total del hombre y su comportamiento, teniendo en cuenta que por medio del cuerpo se educa a la persona. La EF se convierte en una fecunda oportunidad para lograr una verdadera educación, siempre y cuando se trate de una EF con sentido humanista, no pragmático, pues éste último educaría solo lo físico. Si la EF no se funde con la educación se escinde

al sujeto, enuncia Amavet, por lo cual propone retomar las ideas de hombre de las humanidades clásicas: el hombre musical de Platón, y “la dignidad de la EF como el renacer de la clásica paideia”.

Algunas de las frases enunciadas en cursiva fueron extraídas de textos de Amavet y otras dichas por sus colaboradores más cercanos. La pregunta que cabe formularse es ¿En qué medida estas prácticas discursivas no expresaban sólo una retórica de las humanidades clásicas escindidas de su potencial educativo en aquel presente? Ó ¿Qué prácticas y disposiciones se legitiman con este saber sobre el hombre? Y en otro sentido ¿Qué *no saber* oculta este saber?

c) La docencia es una necesidad. Formando profesores de EF

Esta dimensión del análisis pretendemos analizar las representaciones de lo que implica formar un docente. Entendemos por *representaciones* a un conjunto de nociones y valores que se comparten y comunican y encuentran sus límites en ciertas condiciones sociales e históricas de producción (Castorina & Kaplan, 1995).

Tomando estrictamente lo enunciado por los entrevistados, podemos decir con ellos que la formación inicial de los profesores en EF en la UNLP, fue más un adoctrinamiento que un hecho formativo. Como dice una de las primeras egresadas del profesorado: “Para hacer bien a la educación, Amavet concibió una doctrina ‘la educación debe partir de la esencia misma del hombre’. Esa esencia está en las raíces biológicas. La Doctrina del profesorado era: identidad, necesidad, aceptabilidad. Identidad: está dada por las imágenes del pasado sobre la EF, pueden ser positivas o negativas. Necesidad: en función de las imágenes de la identidad y tu biotipo surge una necesidad de hacer actividad física. Aceptabilidad: aceptar tu cuerpo, tu personalidad y desarrollar sus potenciales. Él catequizaba con su doctrina”.

En toda iniciativa de formación se seleccionan y organizan saberes que se consideran relevantes para preparar a los futuros docentes. Cuando decimos saberes nos referimos a los conocimientos científicos y a todos aquellos que, sin ser científicos, son necesarios, válidos y eficaces para

la acción. En tal selección subyacen intereses específicos (económicos, políticos y sociales) que determinan la orientación de la formación y de los sujetos que la materializan. Este es un aspecto de la formación, ya que este conjunto de saberes condiciona y genera ciertas prácticas, estilos, que también están implícitos en la propuesta de formación, la cual contribuye a constituir un *sujeto*¹¹ en una dirección determinada.

Respecto de la formación de profesores en EF, podemos observar la confluencia de dos elementos: saberes científicos y generación de dispositivos prácticos. Por un lado, los saberes científicos que se seleccionaron, tuvieron que ver no tanto con cuestiones disciplinares sino con todos aquellos conocimientos que la universidad, desde el campo académico, había legitimado. La formación humanista tenía como pivote a la filosofía, la pedagogía, la antropología, las ciencias médicas, la eugenesia, la psicología, la higiene y la historia.

Amavet consideraba que el aporte de estos conocimientos en la formación del “verdadero” profesor en EF permitían “[...] el estudio del instrumento psicofísico tal como es dado en cada educando para clasificarlo tipológicamente y advertir consecutivamente su grado de relación con los factores anímicos antes mencionados”. Y en relación con la instrumentación didáctica “[...] aplicar la antropografía para conocer al sujeto y determinar formas y técnicas de enseñanza derivada de los determinismos (herencia biológica y cultural) y la influencia ambiental sobre los mismos”. En definitiva, la formación debía preparar al profesor para “detectar las inclinaciones positivas y negativas de sus alumnos, para alentar las favorables y reorientar las desfavorables.

11. Podemos definir al *sujeto* como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos (Caruso & Dussel, 1996). El *sujeto se constituye* en un juego entre estructura y actividad humana; la construcción de tales experiencias, del sujeto y de la subjetividad está atravesada por relaciones de poder. La experiencia no es algo que construyamos en forma autónoma sino que está planteada en función de “reglas de lo que puede hacerse”, reglas impuestas de muchas maneras y que son aplicadas a los actos. Según Foucault (1991 *apud* Caruso & Dussel, 1996) “el sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse”. Las experiencias formativas son justamente formativas en este sentido: el de “dar forma”, moldear experiencias, tejer subjetividades.

Sólo un educador humanista, formado en el ámbito Universitario podría lograr este objetivo”.

Como decíamos con anterioridad, desde los saberes más científicos, esta tradición incluye los elementos positivistas arraigados en la UNLP pero mezclados o tal vez resignificados a la luz del contexto social y político del peronismo de los 1950. El profesor que concibe Amavet es un profesor que sabe y lucha con su saber contra los determinismos mecanicistas arraigados en la EF nacional. Es quien desarrolla “la esencia misma del hombre” encausándola hacia lo bueno, lo ético, lo bello. Es una tarea noble, que ennoblece la individuo, pero que es privativa sólo de algunos individuos: aquellos capaces de comprender la tarea humanista y científica que implica la *verdadera* EF.

Retomaremos aquí la frase dicha por su discípulo: “él catequizaba con su doctrina”. Para estos primeros alumnos, formarse era referenciarse en Amavet: “Te llevaba a donde él quería ir, te hacía decir lo que él quería que vos dijeras”.

La docencia era considerada una necesidad vital. Todo individuo formado tiene la inquietud de formar a otros, a partir de una concepción de la sabiduría como sinónimo de desinterés, de bondad. Por lo cual “los métodos no importan tanto como el criterio del educador que supera las cuestiones técnicas para plantearse la trascendencia del para qué de la educación” (Amavet, 1953, p. 2)¹².

El Profesor de EF es antes que nada un educador, y la disciplina en todo caso es lo que imprime y da sentido a la acción educativa. Por lo tanto la formación de este educador se basaba en tres principios básicos: “enseñanza en el aula, exploración antropológica y las actividades formativas/educativas”.

El dispositivo formativo genera una práctica que si bien aparece con fuertes apoyaturas científicas, está cargada de prescripciones técnicas (principios básicos, el método único, la gimnasia propedéutica, como

12. Los datos que se consignan fueron extraídos del legajo personal de Amavet en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la entrevista al profesor Leandro Madueño, discípulo de Amavet.

analizamos con anterioridad) y conlleva una concepción única y estática del sujeto, de la educación y de sus ámbitos de aplicación.

Para completar y al mismo tiempo ofrecer una cabal idea de la naturaleza de los elementos, prácticas y saberes del dispositivo pedagógico generado por esta tradición, tomaremos una frase dicha por uno de los colaboradores de Amavet:

Para Amavet, y así nos inculcaba, era necesario volver a las fuentes, a la Grecia, a rescatar los valores que se habían perdido o tergiversado por el tiempo, bajo un espíritu crítico y renovado. Bajo estas premisas, educar era la pasión de Amavet a sabiendas que este proceso era necesario iniciarlo para una continuidad de siglos y recién ver los resultados. Era pues una tarea gigante en manos de verdaderos Maestros que siempre estuvieron dando Discípulos más que alumnos, siempre con miras a nuestra nación, en vista de formar pueblos nuevos, ya que en el país existen zonas donde existen pueblos, pero pueblos viejos a los cuales hay que renovar y otras zonas donde solo existe una población amorfa que es donde residen los mayores asentamientos humanos. Más que reformar la Constitución Jurídica es necesario crear por primera vez una constitución biológica, con un mapa antropológico que regule los asentamientos humanos en zonas óptimas de transplante; de lo contrario seguiremos dando diluidos mentales (Esto lo apasionaba a Amavet, y nos motivaba a estudiar Antropología, Etnología, Etnografía, Lingüística, Arqueología) El país y Latinoamérica están enfermos por el descuido antropológico y racial. Sirva esto como anécdota del pensamiento de Amavet.

d) La “biopedagogía”. Concepciones sobre EF y cuerpo

En este apartado prestaremos atención en forma general a la concepción sobre la EF y el cuerpo con que se inicia esta tradición, aunque es necesario aclarar que la concepción de cuerpo debe enmarcarse en un contexto más amplio, en un análisis que recoja las tendencias de la época y la producción discursivo/práctica al respecto.

El cuerpo se ha visto históricamente atravesado por distintos sistemas de regulaciones y figuraciones, de saberes y dispositivos que han ido organizando y ordenando los modelos de lo que constituye un buen

o mal gobierno del mismo, que han ido estableciendo el universo posible y deseable de los movimientos.

De alguna manera, ya se ha visto reflejado el ideal sobre la EF, sobre la educación y la formación de profesores en la tradición que estamos describiendo. Sin embargo nos parece oportuno puntualizar algunas ideas que aluden a una construcción colectiva – y con cierta estabilidad en el tiempo – respecto de la disciplina, del cuerpo y de su valor educativo.

La EF es ante todo considerada una biopedagogía, esto es, un medio educativo equivalente a los aprendizajes intelectuales y emotivos. Los excesos biologists han llevado a la EF a emparentarla con la salud física, con el deporte, pero la finalidad de la misma apunta hacia una educación para la salud física, mental y social. “La EF es una herramienta de trabajo [...] que permite recobrar la unidad físico-espiritual propicia para el buen desarrollo del hombre” (Amavet, 1967, p. 48). Para ello se propone recuperar la jerarquía y contenidos que aquella poseía en la cultura clásica.

El cuerpo es para Amavet “un instrumento más, que él llamó en instrumento psicofísico. Yo soy lo que soy por que tengo un cuerpo que me contiene, pero nada más, porque el cuerpo no determina jamás la forma de actuar, de sentir, de pensar”.

El cuerpo es una condición, es biotipo, pero es susceptible de ser mejorado en función de sus posibilidades. Por lo tanto, para cada cuerpo corresponde una evaluación diferenciadora que nos permita conocer su identidad y su necesidad y a partir de esto, poder trabajar o mejor dicho enseñar a trabajar ese cuerpo, por ese cuerpo.

Concretamente, las preocupaciones de Amavet con relación al cuerpo giraban en torno a la dualidad cuerpo-intelecto y a su obsesión por desestimar tal dualidad. Pero también podemos considerar que más que al cuerpo, se refiere a lo físico, sobre lo cual dice: “Entendemos por lo físico la relación determinada y precisa, supuestamente indescartable en términos lógicos de lo que conocemos como órgano y función. A fin de no caer en confusiones dialécticas, omitiremos recurrir aquí a la palabra cuerpo o al concepto materia pues ya sabemos que frente a ambas se levanta la hostilidad del dualismo que de inmediato antepone los conceptos de alma y espíritu”.

La idea de físico – *physis* – intenta también deslindarse de la idea de organismo en términos biológicos, haciendo hincapié en la relación “órgano-función” cuya unidad y dialéctica está dada por la especificidad de la EF: el movimiento.

El cuerpo de esta tradición es el cuerpo de las humanidades clásicas, que, como expresa Amavet “al afirmar la dignidad del espíritu humano, no puede dejar de afirmar la dignidad del cuerpo”.

Estas referencias nos permiten concluir que el cuerpo no refiere a una realidad material única (reducida a lo físico por Amavet) sino a un proceso de construcción histórico cultural y de constitución subjetiva. Hay múltiples cuerpos cuanto miradas disciplinares sobre el cuerpo¹³.

El cuerpo se construye con palabras, con actos, con significaciones, a partir de vivir en una sociedad y una cultura.

Con independencia de posiciones teóricas o explicativas del cuerpo, no puede negarse que este es mucho más que organismo y conlleva en sí representaciones e imágenes que se constituyen en referencia a los otros, cultural e históricamente situados. El cuerpo no se construye en un día ni se constituye de una vez y para siempre; por el contrario, hay un proceso de reelaboración constante en función de los cambios orgánicos que produce el crecimiento, de las situaciones vitales que atravesamos, de los tiempos y espacios en que nos situamos, de los usos que hacemos de nuestro cuerpo (Crisorio, 1998, p. 5). La idea de Amavet de un cuerpo definitivamente constituido en el límite de sus posibilidades no es más que una continuidad discursiva de aquella idea de hombre esencializada de la pedagogía que describíamos párrafos atrás.

Vale cerrar el trabajo con una pregunta: ¿Cuáles han sido los alcances del orden discursivo y de las representaciones amavetianas sobre el cuerpo en el imaginario colectivo de los profesores en EF formados en esta tradición?

13. Aquí tomamos como referencia el trabajo de Ricardo Crisorio “Cuerpo y Constructivismo”, presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, U. N. del Comahue, 1999.

Bibliografía

1. Textos

AISENSTEIN, A. *Currículum presente, ciencia ausente*. El modelo didáctico en la EF: entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

AMAVET, A. *Cuadernos de educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades Educaciones, 1953.

_____. *Cuadernos de educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, n. 1, 1967.

_____. *Cuadernos de educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, n. 2, 1968.

BOURDIEU, P. *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983.

CALVO, P. "De frente... march". *Revista Argentina de EF y Ciencia*, La Plata FH y CE UNLP, n. 1, 1996.

_____. "Pienso... luego existo". *Revista Argentina de EF y Ciencia*, La Plata FH y CE UNLP, n. 4, 1998.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

CASTORINA, J.; KAPLAN, C. La inteligencia escolarizada. *Revista del IICE*, Universidad de Buenos Aires, año IV, n. 7, 1995.

CRISORIO, R. Enfoque para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la EF. *Serie Pedagógica*, La Plata, FH y CE UNLP, n. 2, 1995.

_____. Cuerpo y constructivismo. *Revista Argentina de EF y Ciencia*, La Plata: FH y CE UNLP, n. 4, 1998.

CRISORIO, R.; CANDREVA, A. et al. Educación física: identidad y crisis. *Revista Stadium*, Buenos Aires, 1994.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

_____. Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, año IX, n. 15, Bs. As. AGCE, 1991.

DIAZ, E. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

FLEXNER, A. A modern school. *American Review of Reviews*, n. 53, p. 465-474, 1916.

FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1993.

MACINTYRE, A. *Whose justice? Whose rationality?* South Bend: University of Notre Dame Press, 1988.

MAMONDE, M. EF militarizada en Argentina. *Revista de EF y Ciencia*, año 0, n. 1, La Plata, 1995.

MEHL, E. *Sobre la historia del concepto gimnástica*. Madrid: Universidad Nacional de EF, Fsc. 2, tomo IV, 1986.

PINKASZ, D. Orígenes del Profesorado Secundario en la argentina: Tensiones y Conflictos. In: BRASLAVSKY Y BIRGIN (Comp.). *La formación de profesores: pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila Editores, 1995.

VILLA, A. Lógicas y discursos en la formación docente: en el caso del Profesorado Universitario de EF de la Universidad Nacional de La Plata. In: JORNADAS LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, 2., Buenos Aires, 1997. *Actas...* Buenos Aires: Centro de Altos Estudios, UBA, 1997.

2. Fuentes

AMAVET, A. *Notas de la Dirección General de Educación Física*. S.l.: s.ed., 1958.

_____. *Cuadernos de EF Renovada*, Universidad de La Plata, n. 1, 1967.

_____. *Cuadernos de EF Renovada*, Universidad de La Plata, n. 2, 1968.

DI PAOLO, A. *La EF como instrumento para la formación integral del individuo según la concepción de Alejandro Amavet*. La Plata: UNLP, 1990. Mimeografiado.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Digestos*, 1948-1953.

_____. *Documento: Proyecto de creación de la Dirección General de Educación Física*, 1946.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Instituto de Educación Física. *Historia de la Dirección General de Educación Física*", 1952.

Endereço para correspondência:

Alicia Inés Villa

Dirección: Calle 55, 1776 (1900)

La Plata – Buenos Aires-Argentina

TE: + 54 221 417-6779

E-mail: alivilla@gmail.com

Recebido em: 5 jul. 2006

Aprovado em: 15 fev. 2007