

# 1. FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS: FOCO EN ARGENTINA, BRASIL, MÉXICO Y VENEZUELA

*María Valeria Emiliozzi*

*Gustavo O. Carnevale*

*Martin Francisco Gonzalez Villalobos*

*Francisco Damián Estrada García*

*Gladys Guerrero*

*Grisell Bolívar Montoya*

*Michelle da Silva Flausino*

*Ana Márcia Silva*

## **1. La institucionalización de la Educación y la Educación Física escolar**

El Sistema Educativo de los países investigados está organizado, en líneas generales, en cuatro niveles con pocas variaciones en su terminología y muchas proximidades en sus objetivos, sentidos sociales y etapas etarias.

En el caso argentino, el documento legal en vigencia es la Ley Nacional de Educación 26.206 que establece los lineamientos del sistema Educativo Argentino, y determina cuatro niveles educativos: “Artículo 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior– y ocho (8) modalidades” (Ley 26.206, 2006). Además, se propone la adecuación de los contenidos según el contexto en el cual se desarrollen, siendo este punto un indicador de un modo de pensar la enseñanza y un punto fundacional en la creación de las “modalidades” dentro del sistema.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos [...] la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiliaria y Hospitalaria. (Ley 26.206/06)

En el caso de Brasil, la organización de la educación está prevista en *Lei nº 9394/1996*, conocida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) que indica cuatro niveles de la Educación, la *educação infantil* (0 a 6 años), el *ensino fundamental* (1º al 9º año) y *ensino médio* (10º al 12º año). Estos primeros tres niveles constituyen la Educación Básica y el último —el *ensino superior* o *universitario*— es el responsable de llevar a cabo toda la formación de los docentes.

Venezuela se encuentra ante cambios recientes en la educación que comenzaron con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), específicamente, la formulación de la Ley Orgánica de Educación (2009) que establece que la Educación Universitaria constituye el cuarto nivel del sistema educativo nacional y tiene como base a los niveles precedentes que componen el subsistema de Educación Básica (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario).

En México, la organización del sistema de educación se rige por medio de la Ley General de Educación (última reforma publicada DOF 17-12-2015) que establece en su Artículo 4º que: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria”. Con respecto a la educación superior que ofrecen las universidades se rige por las leyes de estas mismas instituciones, y se encuentra referida en la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y recogido este mandato en el artículo 1º de la Ley General de Educación (Última reforma publicada DOF 17-12-2015).

Como se va identificando, en los diferentes países hay diferencias entre las edades previstas para empezar o terminar cada nivel educati-

vo, con fluctuación de un año como máximo, sobre todo para empezar la educación inicial, o primaria. La organización educativa entre estos países tiene mucho más en común que diferencias respecto de su organización. Esto ocurre tal vez porque nuestros orígenes culturales son semejantes, tal como nos indica Weinberg (1984) sea por sus procesos educativos prehispánicos, sea por los modelos hispánico y lusitano que se han construido en este continente.

Luego de identificar los modos de institucionalización del sistema educativo buscamos la cuestión de la obligatoriedad de la asignatura Educación Física dentro de la Educación Básica. Sobre la obligatoriedad en los tres niveles que componen este subsistema educativo se puede identificar que en Venezuela, la Educación Física se refleja en el currículo como asignatura obligatoria. En su plan de estudio de la educación inicial es denominada como educación física y recreación en el componente del área de aprendizaje de Formación personal, social y comunicación con la finalidad de formar al niño y a la niña en la adquisición de las habilidades motoras básicas. La Educación física, deporte y recreación, se exige desde la educación primaria hasta la educación secundaria.

En Argentina la Educación Física es considerada una materia obligatoria, ya sea por su presencia en el texto de la Ley Nacional de Educación 26.206, que la presenta como uno de los fines de la educación en los niveles inicial, primaria y secundaria, como así también por la función del Estado como garante a través de diferentes organismos que se hacen cargo de su organización, gobierno y control. Se enuncia en la Educación Inicial, “favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física” (Ley 26.206. art. 20.f), o en la Educación primaria, “brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as” (Ley 26.206. art. 27.j). Además, en la Secundaria, se enuncia “promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes” (Ley 26.206. art. 30.j). Si bien, no se enuncia la obligatoriedad específica de la materia, el Estado se coloca como garantía de esos

principios y derechos. Luego, en varias normas de organización escolar y de contenidos que de ella se desprenden, se la presenta con este carácter obligatorio en todos los niveles del sistema educativo.

En su recorrido histórico, hasta el año 1898 en la Educación Secundaria los ejercicios de gimnasia aparecían en carácter de obligatorios solo en los primeros años. A partir de 1900 comienza a establecerse tímidamente en el curriculum, a veces con indicaciones de cantidad de horas, otras con carácter obligatorio y computo de asistencia (cf. Aisenstein, 2006, p. 28-29). Esta gradualidad en el modo de insertarse en los planes y programas también fue teniendo los demás niveles educativos y todos los años que conforman el sistema educativo argentino.

En el caso de Brasil, la Educación Física es indicada para las escuelas en 1937 con la promulgación de la Constitución Federal, pero antes también era observada en el currículum de varias escuelas de ciudades brasileñas desde el fin del siglo XIX (Vago, 1999). A pesar de la presencia constitucional en décadas siguientes la Educación Física ha permanecido con un status inferior a las demás asignaturas, proceso que ocurría también con la educación artística y religiosa con carácter de mera actividad. Esta realidad solo fue cambiada en 1996 con la Ley de la Educación mencionada anteriormente y el carácter de disciplina obligatoria en el ensino fundamental y medio.

En México, la Educación Física como asignatura escolar es obligatoria en la educación primaria (aproximadamente entre los 6 y los 12 años de edad), así como en la educación secundaria (aproximadamente entre los 12 y los 15 años de edad). No obstante, cabe mencionar que en la etapa de la educación preescolar (entre los 4 y los 6 años, aproximadamente), se estima que el 30% de escuelas de este nivel, cuentan con un profesor de Educación Física.

## **2. Características Generales de los Cursos de Formación de Docentes de Educación Física**

En una etapa anterior (Silva; Molina, 2015) de esta investigación, identificamos que la formación profesional en el campo de la Educación Física o Cultura Física, o Ciencias del Deporte se desarro-

llaba en distintos niveles del sistema educativo. La formación de los docentes que van actuar en el campo educativo es uno de los tipos de formación en que identificamos más variaciones, tomando como base sobre todo la legislación educacional de los países involucrados.

La educación universitaria y la educación superior no universitaria en lo que respecta a la Formación en Educación Física en Argentina, se conforman bajo un haz de relaciones que estructuran distintos fines y objetivos. Los Institutos de educación superior no universitarios son destinados a la formación y capacitación para el ejercicio de la docencia y a la formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, artísticas de formación Técnico Profesional (Ley 26.058, 2005). Las Universidades e institutos universitarios tienen por finalidad la formación y capacitación en distintas áreas del conocimiento y la promoción, desarrollo y difusión de la investigación científica y tecnológica. Brindan carreras de grados académicos y de postgrados (DiNIECE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ley 26.206, 2011, p. 10). Por ello, “la constitución del sistema de educación superior en la Argentina presenta una base institucional compleja, diversificada, en forma vertical y horizontalmente” (Crisorio; Campomar y otros 2015, p. 19) con base en diferentes normativas y acontecimiento históricos cuyos rastros mas claramente detectables, en una descripción escueta y sintética, se pueden encontrar en principio en las escuelas de gimnasia y esgrima, luego en las escuelas normales en las cuales se formaba maestros de escuela primaria y se dictaban cursos específicos de Educación Física, no mucho más tarde con la creación del primer Instituto Nacional de Educación Física en 1906, y por último con la creación de las carreras de Educación Física en la universidad. Estas últimas dos instituciones conviven al día de la fecha, como ya hemos dicho: la formación esta en manos de los profesorados no universitarios de Educación Física, Institutos universitarios y Universidades.<sup>1</sup>

---

1. Para detalles de los acontecimientos históricos e instrumentos legales, consultar: Crisorio, Campomar y otros (2015) en la primera instancia de nuestro proyecto de investigación sobre la formación en Latinoamérica.

Cabe dejar aclarado que los títulos expedidos en los diferentes ámbitos formativos y a lo largo de la historia, no hacen diferencias de incumbencia profesional, es decir los profesores de Educación Física en Argentina, están habilitados para trabajar en diferentes ámbitos: escolar, no escolar, comunitario, estatal, privado, clubes, etc. Con el mismo título.

En el caso de Brasil, las legislaciones de las primeras décadas del siglo XX no hacían ninguna indicación de cómo debía ser la formación del docente o en qué nivel debía estar formado para actuar en Educación Física. En general, las clases eran impartidas por profesores generalistas, ya que los primeros profesores civiles fueron formados en 1931 por curso promovido por los militares que van fundar la *Escola de Educação Física do Estado de São Paulo* (Souza Neto et al., 2006), seguida por la *Escola Nacional de Educação Física e Desportos* junto a *Universidade do Brasil* en 1939 (Azevedo; Malina, 2006). Por algunas décadas se puede identificar cursos de *nível médio*, llamados de *Magistério de Educação Física*, que formaban profesores, pero desde de la ley de 1996, toda la formación de profesores en Brasil debe ser de nivel superior y universitario. La formación profesional en el campo más amplio de la Educación Física en Brasil ha crecido mucho y se ha diversificado. En una investigación anterior (Silva et al., 2009) verificamos que este enorme crecimiento es responsabilidad de la iniciativa privada, siendo que en la formación superior llega a los 89%.

Investigaciones más recientes (Baptista et al., 2015) como la desarrollada en 2015 en el banco de datos del *Ministério da Educação* de Brasil indicaba la existencia de 1452 cursos de grado, de los cuales 826 formaban licenciados *em Educação Física*; es decir formaban profesores con titulación para actuar como docentes en todos los niveles de la educación. Los demás cursos expedían diplomas de *Bacharel o Tecnólogo* que tienen autorización legal para actuar en otros sectores del mundo del trabajo. De acuerdo con la legislación vigente, todos los profesores de Educación Física en Brasil son formados en nivel superior, con duración aproximada de cuatro años y en general con ocho semestres de clases, totalizando entre 2.800 y 3.200 de carga horaria.

La formación de los profesionales de la Educación Física en Venezuela se lleva a cabo en el Subsistema de Educación Universitaria. Según el Consejo Nacional de Universidades [CNU] – Oficina de Planificación del Sector Universitario [OPSU] 2001, el Profesor de Educación Física o Licenciado en Educación mención Educación Física, Deportes y Recreación: a) aplica técnicas, estrategias y métodos para el desarrollo de habilidades motoras en el individuo, b) valora la importancia de la educación física, el deporte y la recreación a través de su desarrollo individual y comunitario, c) propicia el desarrollo físico armónico del individuo, d) orienta al educando en el desarrollo de actividades físicas, deportivas y recreativas, e) promueve eventos deportivos y recreativos en la comunidad educativa y local. El profesional de la Educación Física una vez egresado de la universidad con título de Licenciado o Profesor, está facultado para desempeñarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La formación entrelaza las funciones de docencia, extensión e investigación con una concepción curricular humanista, ofreciendo una formación de calidad atendiendo los cambios económicos, tecnológicos, científicos que requiere una sociedad en un mundo globalizado.

En ese sentido, los centros universitarios estudiados, coinciden en los componentes de formación y en especial el Área de Práctica Profesional Docente, en donde la mayoría de los estudiantes realizan sus prácticas docentes I, II, III y IV, en el nivel de educación media y diversificada; dichas prácticas se inician a partir del IV semestre hasta el X semestre, aunque durante las prácticas se excluye el nivel Primario a pesar de que este profesional pueda desempeñarse en todo el sistema educativo. A su vez, existe una contradicción evidente, como lo afirma Rauseo (2016), si bien el desarrollo de currículos para la formación de talento humano en las universidades como: la ULA, LUZ, UPEL y UC, en la formación del docente de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, en Venezuela se refleja un esquema tecnocrático basado en la aplicación de las ciencias básicas y poca relación con realidad más allá de la alta función social que el área tiene, por ejemplo como se enuncia en las resoluciones N° 12 y N° 1 del Ministerio de Educación durante la década de los

90. En suma, la formación docente del profesional de la Educación Física en las universidades autónomas venezolanas está basada en una educación deportiva, tecnocrática y mecanicista comprometiendo su praxis pedagógica en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Bolivariano, el cual tiene como fin propulsar la formación integral con miras a una transformación de la sociedad para formar a las y los ciudadanos que amerita el país. No obstante, se debe destacar que desde hace una década estas universidades vienen pasando por un proceso de transformación curricular que les permita adecuarse a las exigencias del sistema educativo venezolano. La transformación curricular universitaria y otras normativas propias de este subsistema educativo, deben responder a lo planteado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), a la Ley de Educación (2009) y la Ley del Plan de la Patria, Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019, para efectivamente poder alcanzar los fines de la educación venezolana.

Por otra parte, las Universidades UNEFM, UNEG y UNELLEZ, experimentan cambios en sus planes y programas implementando un pensum de estudios que giran en función de las políticas educativas del MPPEU; en búsqueda de un docente comprometido integralmente con una concepción humanista social, crítica y transformadora. Los docentes egresados de estas universidades se insertan en el sistema educativo cumpliendo con los planteamientos sociales, educativos, económicos, ideológicos, culturales y político inmersos en el Currículo Educativo Bolivariano en correspondencia con la transformación curricular que adelanta el MPPE.

Por último, la UBV presenta similitudes con las anteriores por su enfoque humanista-social, como base fundamental de la formación docente integral, en la que el pensamiento crítico liberador intenta transformar la realidad de su práctica pedagógica en conjunto con los actores sociales presentes en el contexto escolar. Con respecto al plan de estudio existe diferencias en relación con las universidades autónomas, ya que el componente de formación se fundamenta en el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) como básicos curriculares se desarrollan por trayectos. Surge la Vincula-



ción Profesional Bolivariana (VPB) como práctica pedagógica en la escuela distinta a la práctica docente tradicional. Este enfoque innovador, enaltece a la escuela como pilar fundamental de la formación docente. De esta manera, la vinculación se inicia a partir de la cuarta semana del I Trayecto de Formación Inicial y su desarrollo se realiza a través de las Estrategias de Aprendizaje por Proyectos que permiten solucionar problemas que afectan al centro escolar y a la comunidad. En este sentido, Ortiz y Ramírez (2012) explican que:

Este programa se distancia de otras carreras en el país dirigidas a la educación, ya que desde sus inicios los estudiantes están en contacto permanente con la escuela por medio de la VPB y, desde allí, realizan proyectos de aprendizaje que contribuyen a resolver problemas que aquejan al recinto escolar y a la comunidad, entendiendo la escuela como un centro del quehacer comunitario. (Ortiz; Ramírez, 2012, p. 3)

La UBV fundamentada en la pedagogía crítica bolivariana forma un docente de Educación Física que internalice la escuela como el centro del quehacer comunitario convirtiendo al docente en un actor del proceso educativo capaz de contrastar los conocimientos teóricos adquiridos en los básicos curriculares con la experiencia en los contextos escolares donde se desarrolla la práctica docente, asumiendo el compromiso y la ética en el trabajo docente como aspectos esenciales del educador bolivariano.

Actualmente en México, un rasgo que caracteriza lo que podría considerarse como el sistema de formación de profesores de educación física, es su heterogeneidad en algunas de las dimensiones que lo conforman. Existe en el país una diversidad respecto al tipo y a la naturaleza de las dependencias formadoras, ya sea por los programas educativos con nombres diferentes, las finalidades formativas, las organizaciones y las tareas profesionales, entre otros aspectos. Esto se debe muy probablemente a distintas causas, entre las que se pueden contar las instituciones y/o los actores que han participado en su creación, en su sostenimiento económico, en su gestión y admi-

nistración, o gobiernos federales, estatales, universidades públicas, universidades particulares y asociaciones de profesionales.

En la mayoría de los países la formación inicial de los profesores de educación básica, pasó a formar parte de las escuelas o facultades universitarias y dejó de ser impartida en las escuelas normales, como era la tradición (Savín, 2003). En México no ha sido exactamente de esta manera, ya que las escuelas normales continúan su función, incluyendo la formación de profesores de Educación Física. Sin embargo, desde hace un poco más de 50 años, las universidades han ofrecido también esta formación. En la actualidad son aproximadamente 20 Instituciones de Educación Superior públicas de carácter universitario que ofrecen algún programa educativo en Educación Física. En sus inicios, estos programas tenían más semejanzas con la orientación formativa de la educación normal que las que presentan en la actualidad. Fue a partir de 1982 que se comenzó a utilizar el concepto de cultura física para designar su programa formativo y a partir de entonces este término ha tenido un uso mucho más amplio, sin llegar a sustituir el de Educación Física. La principal expansión de los estudios superiores universitarios en Educación Física en el país, se dio en la última década del siglo pasado, ya que casi el 50% de las instituciones que hoy ofrecen este tipo de formación, crearon su programa durante esos años. Para Whitson y Macintosh (1990), este cambio en el discurso tiene varias razones, pero hay algunos factores que contribuyeron hacia la transición de la ciencia en los programas formativos universitarios en Educación Física. Los autores mencionan que la ruptura de los vínculos tradicionales entre las facultades y departamentos de Educación Física y de Ciencias de la Educación en las universidades; así como el hecho de la presión ejercida sobre el profesorado universitario para realizar estudios de doctorado, puso el foco en la investigación. Esta transición condujo a la incorporación de disciplinas como la fisiología del ejercicio, la biomecánica, la bioquímica, la administración y la gestión del deporte, entre muchas otras. Lo que trajo consigo no solo el cambio del discurso educativo al “científico”, sino la aparición de profesiones fuera de la enseñanza de la Educación Física. A este fenómeno le llamaron la “cientificiza-

ción” de los estudios de Educación Física, que llevaron a una manera de investigar de signo positivista. Por ejemplo todos los programas tienen una duración de ocho semestres, con algunas ligeras variantes según el ritmo con el que sus estudiantes superan los créditos necesarios para la conclusión de la licenciatura; todos los planes de estudios incluyen al deporte como uno de los contenidos centrales; existen siete programas que usan el término Educación Física (solo o en combinación con uno o varios más) en su título; y el mismo número de programas emplean el concepto de Cultura Física; dos recurren al de Actividad Física, mientras que dos programas más utilizan el de entrenamiento Deportivo y otros dos el de Ciencias del Ejercicio.

Es evidente a simple vista, la diversidad en las denominaciones de los programas de licenciatura que ofrecen las universidades públicas mexicanas. Tomadas en su conjunto, un elemento que le confiere cierta peculiaridad al subsistema universitario de formación de profesores de Educación Física, es el hecho de que no todas las instituciones públicas ofrecen estudios de esta área. Asimismo, en los estados del norte del país, Chihuahua y Sonora, existen dos universidades en cada uno de ellos con un programa relacionado. El resto de los 31 estados, ofrece programas no universitarios, y/o de carácter privado. Aunque en casi todas las entidades del país, se pueden encontrar programas de los tres tipos.

En gran medida, la evidente diversidad de los programas de las instituciones de educación superior universitarias, es debida a un elemento que las caracteriza: la autonomía. Este concepto se puede entender de varias maneras, entre otras, se usa para referirse a la independencia formal o real de la universidad ante el Estado y los gobiernos de la República; el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; y también como libertad de enseñanza y de investigación (Monsiváis, 2004).

La autonomía que no poseen las Escuelas Normales de Educación Física, permite que estas puedan compartir, cuando menos en su currículum, una concepción compartida de la disciplina escolar, ya que su plan de estudios es el mismo en todas ellas. En cambio, la autonomía universitaria permite que cada institución proponga

y opere su propio currículum para la formación de los profesionales de la Educación Física. El plan de estudios de 2002 es el vigente para todas las escuelas normales de Educación Física de México. El hecho de que estas escuelas compartan un currículum nacional, puede ser una situación que representa ventajas en el aspecto que existe una orientación como país y es posible hacer generalizaciones y/o comparaciones más fácilmente. Así como también existe la posibilidad de que se puedan compartir significados y finalidades, lo que podría contribuir en la búsqueda de una coherencia conceptual sobre lo que se entiende por Educación Física y por la profesión docente en esta disciplina escolar. Sin embargo, también existen las posturas que son partidarias de un mayor grado de autonomía. En este sentido Rubio (2006) sostiene que, en el caso de las instituciones para la formación de profesionales para la educación básica, a pesar de tratarse de organismos desconcentrados de los gobiernos de los estados, se siguen tomando decisiones a nivel federal sobre aspectos importantes de su operación y las autoridades estatales solicitan más participación en la toma de decisiones. A modo de cierre, se observa distintos proyectos formativos de los docentes y procesos de cambios muy fuertes en las políticas educativas de estos países con algunos puntos de convergencia y homogeneidad y algunas divergencias importantes. Rivero (2007) discute sobre el tema y analiza las reformas educativas en latinoamericana ocurridas desde la década de 1990, informando

El conjunto de sus iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas, y procuran estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales. Su universo evidencia, sin duda, una mayor voluntad y conciencia pública sobre la necesidad e importancia de una educación calificada “para todos” en cualquier estrategia de desarrollo. (Rivero, 2007, p. 239-240)

Más allá de las diferentes modalidades, formas de conceptualizar el campo, se evidencia una manera de entender la Educación

del cuerpo de sesgo positivista, como el caso mexicano de la fuerza científica o las corrientes humanistas que se van desprendiendo de los modos de organización.

### 3. Configuraciones y sentidos de la formación del Docente de Educación Física

En este tópico del texto vamos a trabajar con énfasis en los documentos de los cursos de formación de profesores en estos cuatro países, sean planes de estudio o proyectos curriculares. La cantidad de documentos analizados por país está indicada en la tabla abajo, así como la cantidad de cursos de formación profesional analizados en cada país y que estaban disponibles on-line, excepto de Brasil que ha seguido una muestra de 10% por región.

**Tabla 1: Número de Documentos y cursos analizados por País**

<b>País</b>	<b>Nº Documentos</b>	<b>Nº Cursos</b>
Argentina	71 <sup>2</sup>	71
Brasil	75	73
México	14	13
Venezuela	07	07

Fuente: Banco de Datos del Labphysis/UFG.

En un primero estudio hecho con apoyo del software Nvivo®, versión 11, nos indica las quinientas palabras más frecuentes en los documentos analizados. La figura abajo es organizada de tratamiento estadístico utilizando la correlación de Pearson y juntando palabras en el plural o derivadas.

---

2. Es preciso decir que en Argentina la organización curricular en la formación superior no universitaria esta conformada por un diseño jurisdiccional por provincia, del cual se desprenden los programas de cada institución. Además de los programas institucionales, han sido analizados 15 diseños jurisdiccionales de 24 provincias existentes.





los contenidos han sido particularizados y organizados en función de las edades y otras características de los alumnos que transitan por esos niveles: inicial, primario, secundario. Por ejemplo, en el plan de estudios se enuncia que la asignatura Educación Física 1 abordará:

los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje [...] abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo. (Fahce, 2000, p. 16-17)

Seguidamente en la asignatura Educación Física 2 se desarrollará principalmente los temas en la otra etapa del nivel, y enuncia:

con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida entre el Segundo y Tercer Ciclo de la EGB, es decir, la infancia y la pubertad, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo. (Fahce, 2000, p. 17)

Este modo de presentar las asignaturas en función de los niveles continúa sucesivamente con las Asignaturas Educación Física 3, Educación Física 4 y 5 (cf. FaHCE, 2000). Ahora bien la contextualización de los contenidos en la formación, también se visualiza en otros enunciados, por ejemplo en los Diseños Curriculares de Corrientes se afirma que:

Esta unidad curricular permitirá a los futuros docentes adquirir conocimientos teóricos-prácticos sobre los contenidos específicos del área y saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria e incorporar en forma gradual y progresiva competencias relacionadas con el conocimiento de los sujetos infantiles, teorías del



aprendizaje motor, los procesos de especificación curricular, los paradigmas de la planificación, estrategias de enseñanza aprendizaje y la evaluación. (D.C. Corrientes, p. 104)

De esta manera, el sistema educativo a través de sus niveles y modalidades reconstruye, transforma, edita, los saberes culturalmente válidos y configurados, al pretender adecuarlos a su organización, que a su vez responde a determinadas posiciones teóricas sobre las formas de pensar la enseñanza. Por ejemplo:

El Atletismo escolar basado en un programa atlético para niños y jóvenes tendrá como característica el desarrollo multilateral, deberá evitar transformarse en una copia a escala reducida de la versión especializada del deporte para adultos, por consiguiente el alumno deberá reflexionar y comprender cuales son sus objetivos y desarrollar su creatividad en consecuencia. (D.C. Formosa, 2009, p. 109)

Esta unidad curricular aborda la gimnasia, como configuración de movimiento valorada histórica y socialmente por sus aportes educativos a la Educación Física, con una mirada crítica y constructiva para analizar, desde su origen, la comprensión de la realidad general y particular que transita hoy. En este marco, parece oportuno hablar de la necesidad de resignificar y recuperar “el hacer” de la gimnasia y “hacer” gimnasia en el ámbito educativo, orientándose a una práctica centrada en las condiciones psicológicas, motrices y contextuales del sujeto que aprende. (D.C. Córdoba, 2011, p. 35)

En los programas y planes, lo importante no es el saber de la práctica corporal a enseñar (deporte, gimnasia, juego, etc.), sino el modo de transmitirlo de acuerdo al nivel escolar, o aún más en el contexto escolar. “Se recomienda a los profesores poner en juego estrategias didácticas como expresión de las decisiones docentes, superadoras de las metodologías” (INFD, 2009, p. 57). En este sentido, la formación hace foco en los contextos de la enseñanza y la edad de los alumnos, al enunciar que:

Es importante en consecuencia desarrollar también la idea que sustentan las escuelas de iniciación deportiva, que en su concepto fundamental no deberían ser tomadas como iniciación al deporte, sino más bien como el inicio a todas las actividades deportivas, mediante la utilización de ejercitaciones y juegos de acuerdo a las características del desarrollo de las diferentes edades. Para ello es fundamental conocer la capacidad de entrenamiento infantil, sus consideraciones, los sistemas biológicos implicados y las consecuencias sobre la salud. (D.C. Formosa, 2009, p. 109)

La enseñanza de las prácticas corporales –del deporte, por ejemplo, según Crisorio (2001) debe exponerse desde su lógica de sentido,

lo que no debe confundirse con secuenciar contenidos en función de supuestas etapas evolutivas y en el marco de diagnósticos formales sino entenderse como la articulación de un examen crítico de los contenidos con el de la pluralidad y diversidad propias de las prácticas de enseñanza. (Crisorio, 2001, p. 7)

La próxima figura es resultado del análisis de los documentos brasileños y de una muestra de cursos de Licenciatura, aquel que forman profesores en el país.



Un análisis más detallado del contenido y concepción de estos documentos nos indica que hay un énfasis en los aspectos pedagógicos de la formación docente, con mucho refuerzo del “hacer pedagógico” o de la importancia de concretar “principios pedagógicos” o incorporar “alternativas pedagógicas”. El extracto de uno de los documentos de la región sur de Brasil nos indica que este énfasis está presente en todos los demás documentos que están en este grupo.

*O eixo central do curso será a experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos, condições básicas para que o professor desenvolva um “fazer” pedagógico voltado à formação de uma consciência crítica e domínio da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o universo do trabalho e suas relações com o movimento humano e sua cultura corporal.*  
(UEL, 2004, p. 2)

Tal énfasis parece indicar una fuerte preocupación con un perfil de egresado, el futuro docente de la asignatura de Educación Física en las escuelas que sea capaz de conferir un carácter pedagógico a los contenidos, a las prácticas corporales con fines educativos. En esta dirección Betti y colaboradores (2010) indican la importancia de desarrollar un trato pedagógico con los contenidos propios de la Educación Física, considerando que los estudiantes

[...] acessam e compartilham informações, formam valores e constroem comportamentos em sintonia com os temas e questões do mundo contemporâneo, os quais, muitas vezes, são ignorados pela tradição escolar, ou a confrontam [...] propiciando aos alunos oportunidades para a identificação, decodificação e compreensão desses temas, à luz da pedagogização específica que leva a cabo. (Betti et al., 2010, p. 119)

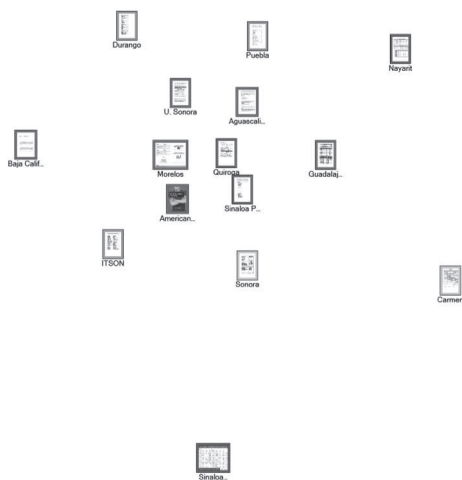
Cabe aclarar que la formación de profesores de todos los campos del conocimiento y de todas las instituciones públicas y privadas deben obedecer a un único aparato legal, además de Resoluciones del *Conselho Nacional de Educação* (CNE) específicas por campo

o área. Actualmente el aparato más general es compuesto por las Resoluciones CNE 01 y 02 de 2002 y 02 de 2015 que indican un conjunto de contenidos comunes, como didáctica, política educativa, etc.; y 400 horas de práctica docente o curricular en escuelas.

Otro principio que está en la legislación es de la investigación como parte del proceso formativo del futuro docente. En una institución privada si puede contemplar el presupuesto de la investigación en el currículo que constituye un tripe en la formación universitaria brasileña con la enseñanza y la extensión: *“A pesquisa será incorporada como foco formativo e instrumento de construção da autonomia intelectual do aluno e do professor e de sua postura reflexiva sobre a práxis pedagógica”* (PUC/GO, s/d, p. 5).

Para el caso de México efectuamos el mismo estudio con los documentos disponibles *on-line* de sus cursos de formación y obtuvimos la siguiente figura.

**Figura 4: Fuentes en cluster por similitud de palabras – México**



Fuente: Banco de Datos del Labphysics/UFG.

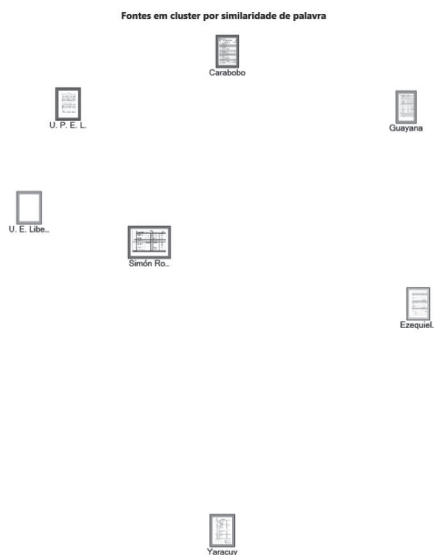
Es posible observar que los documentos de Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Vasco de Quiroga son aquellos que más se aproximan, a pesar de que la malla curricular de Sinaloa sea aquella que más se distancia de los demás documentos, posicionada en el centro y abajo en la figura. El documento de la malla curricular de Sinaloa, corresponde a la Licenciatura en Cultura Física, en tanto que cercanía entre Vasco de Quiroga y Sinaloa se debe a que esta es otro programa –Licenciatura en Educación Deportiva–, y los planes de estudios tienen muchos elementos curriculares y estructurales similares. Los documentos de Universidad Autónoma de Morelos e Universidad Interamericana para el Desarrollo también están próximos y resulta pertinente indagar sobre su contenido para identificar en qué medida esta proximidad es de contenido o apenas de forma del uso del lenguaje. La Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) es una institución pública, en tanto que la Universidad Interamericana para el desarrollo (UNID) es privada. El curso que ofrece la UAEM tiene unas finalidades que se orientan principalmente a la formación de profesores de Educación Física en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano. Por otro lado, la UNID orienta sus esfuerzos formativos primordialmente al ámbito del deporte. Es curioso por tanto que exista tal similitud en el uso de los conceptos para designar las asignaturas de los respectivos planes de estudios.

Los documentos de las Universidades Autónomas de Carmen (UNACAR), Baja California (UABC) y Nayarit (UAN) y la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) están también muy distantes uno de otros. En estas cuatro universidades los objetivos de sus programas son muy distintos entre sí. Mientras que la UNACAR y la UAN muestran ciertas similitudes en su concepción general del tipo de estudios debido a que ofrecen una formación para que sus egresados puedan desempeñar variadas tareas profesionales en el campo de la cultura física (Educación Física, deporte, recreación deportiva, Actividad Física y salud, gestión del deporte, etc.); en la UABC y la UJED ofrecen una formación más acentuada, ya sea en deporte –caso de la UABC–, ya sea en Educación Física –caso de la UJED–.

La diversidad en las concepciones y en las prácticas para la formación de profesores de Educación Física en las universidades de México, tiene en parte sus orígenes en dos fenómenos: 1. Las universidades son autónomas, es decir que se basan en sus propias leyes orgánicas, y por tanto pueden ofrecer programas diferentes aun tratándose de la misma profesión. 2. Las profesiones de la Educación Física y del deporte carecen de regulación y diversos profesionales de diferentes áreas podrían desempeñarse en estos ámbitos. Más aún, en el ámbito exclusivo del deporte y las actividades físicas fuera de la escuela, personas sin formación profesional pueden trabajar.

Finalmente presentamos la figura resultante del estudio con los documentos de Venezuela conforme abajo.

**Figura 5: Fuentes en cluster por similitud de palabras**



Fuente: Banco de Datos del Labphysics/UFG.

Como se puede observar esta imagen representa la mayor dispersión entre los documentos y prácticamente no hay proximidad entre

ellos. El documento de la Universidad Experimental de Yaracuy es el que más se distancia debido a que el plan de estudio obedece a la formación de un profesional de la gerencia deportiva preparados para desenvolverse en otro campo de actuación distinto al sistema educativo. La ULA y la LUZ presentan similitud en la formación ya que los planes de estudio hacen énfasis en la administración del deporte, la recreación y la gerencia de la Educación Física para persona con discapacidad. La Upel y la UC no tienen alguna diferencia con el planteamiento anterior, ya que las mismas presentan similitudes en los componentes de las prácticas docentes y planes de estudio orientando sus acciones docentes en el desempeño de roles en correspondencia con lo establecido en la Ley de Universidades. Las Universidades UNEFM, UNEG y UNELLEZ se observan dispersas debido a que sus planes de estudio difieren de las universidades autónomas por responder a la política educativa que adelanta El MPPE.

## Conclusiones

A modo de conclusión podemos agrupar las reflexiones en cuatro categorías que resultan comunes en los análisis de los diferentes países, aunque en cada una de ellas puedan observarse diferentes matices. Se evidencian ciertos enunciados, un conjunto de reglas históricas, sociales y políticas que determinan las condiciones de ejercicio para la función del dispositivo escolar, los cuales nos permiten identificar categorías emergentes: La obligatoriedad de la Educación Física en la escuela a través de diferentes procesos histórico-sociales; las reformas educativas en cada país y su relación como estructuradoras del campo y de la formación; la significación central, organizadora, constructora y determinante de prácticas que adquiere el contexto donde el profesor de Educación Física desarrollará sus prácticas; y los saberes pensados como necesarios y casi exclusivos a ser transmitidos en la formación para mejorar el trabajo docente.

Respecto de la obligatoriedad de la disciplina se percibe que la Educación Física escolar ha transitado derroteros diferentes, dependiendo de hechos socio-históricos disímiles según el país del que se



trate, sin embargo todos los sistemas educativos de los diferentes países analizados presentan a la Educación Física como una asignatura obligatoria en las escuelas, tanto sea por las determinaciones constituidas por la legislación en referencia directa a la asignatura, como por carácter transitivo en la obligatoriedad de la escolarización, que contiene dentro de los lineamientos curriculares a la Educación Física como materia y/o formando parte de los objetivos curriculares de la educación en cada uno de los niveles educativos. En otras palabras, en todos los países se constituye como un dispositivo que establece ciertas prácticas por las que deben pasar los niños de determinada edad, y los modos de transitarlo de acuerdo a los diferentes saberes y elementos que componen a las prácticas escolares.

En todos los casos tanto la Educación Física, como la formación de profesores para su enseñanza, son formateadas por reformas educativas recientes, como procesos políticos contextuales que con pocas diferencias en años, se han dado en estos países Latinoamericanos (durante los años '90, 2000 y 2010), reformas, que con mayor o menor grado de causalidad, piensan a la formación básicamente desprendida de la idea de “trabajo docente”, necesariamente destinado en gran medida a la escuela, y acorde a los objetivos y sentidos educativos escolares que éstas reformas proponen. Sin embargo, se puede observar un campo más heterogéneo respecto del estatus de las entidades destinadas a la formación de profesores. En un abanico que contiene a instituciones universitarias (privadas y públicas), escuelas normales e institutos universitarios y no universitarios, detectándose que, al menos en la intencionalidad de cada una de ellas, existe una gran variación de enfoques, objetivos, lineamientos y perfiles profesionales más o menos concordantes con: el rol social del docente; el docente como mano aplicativa de los conocimientos de determinadas ciencias y disciplinas; el docente como educador a cargo de una disciplina de intervención en un sistema educativo que busca la integralidad. Si bien existen algunas aristas que se separan mínimamente de estas tres concepciones, son ellas las que se presentan con mayor fuerza en la formación Latinoamericana y la educación integral es la que subyace con más

fuerza o toma más protagonismo; pero también deja entrever un modo de pensar esa educación del cuerpo y al cuerpo mismo ligado a supuesta unidad bio, psico, social.

Para el desarrollo de la tercera categoría se observa que, más allá de las formas de pensar la formación, todas le otorgan una centralidad superlativa al contexto donde se realizarán las prácticas docentes, pensando en una “intervención situada”, es decir que la mirada esta puesta con mayor énfasis en el contexto socio-histórico, y en el sujeto que se supone allí conformado fuertemente por éste. Sin bien, en el caso de Argentina, existe una referencia clara y precisa que coloca al sujeto como centro del proceso educativo, en los demás países se hace referencia directa a los “sujetos” a los que se destina la enseñanza, a partir de la centralidad del contexto. En consecuencia, esa descripción situada en relación a necesidades y desarrollo particularizará los saberes a transmitir en la escuela y los saberes que hacen a la formación de profesores en relación a lo escolar. Esta situación nos lleva directamente ala última categoría que hace referencia a los saberes necesarios para poder ser profesor de Educación Física en la escuela, observándose que se le otorga gran importancia a los saberes pedagógicos y didácticos destinados a una eficiente intervención del docente en el proceso de enseñanza, para lograr el aprendizaje de la Educación Física escolar. Esta “eficiencia” se basa principalmente en la adecuación de las clases y los contenidos a los contextos socio-histórico-políticos de cada país y en relación directa con los fines y objetivos que cada uno de ellos se plantea para la educación en general. Observándose algunas diferencias de forma, o de institucionalización, pero con gran homogeneidad en lo que se refiere a los contenidos “núcleos” necesarios a ser transmitidos en la formación. Ahora bien, resulta pertinente interrogar estos saberes y al saber mismo, lo que nos posibilitará abrir nuevas investigaciones ¿Qué saberes forman parte de la Educación Física escolar?, ¿cómo se constituye una práctica de formación en función de esos saberes?, ¿qué sentidos se le ha otorgado al saber hacer?, ¿cuáles son las consecuencias de la formación centrada en el hacer y qué efectos y reglas conforman para pensar la Educación

Física escolar?, Justamente los interrogantes planteados los modos de institucionalización y formación con respecto a la Educación Física escolar, nos permite dejar abierta la puerta para comenzar a interrogar el juego, las reglas y los sentidos que conforman la política de la formación docente y de la Educación Física escolar.

## Referencias

AISENSTEIN, A. **La Educación Física escolar en Argentina**. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960. 2006. Tesis de Doctorado em Educação – Universidad de San Andres.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/kGzb-yX>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BAPTISTA, T. J. R. Perfil Atual da Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação profissional em educação física na América Latina**: Encontros, diversidades e desafios. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/16CEWZ>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BETTI, Mauro; et al. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. **Educação física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: CVR, 2010.

CRISORIO, R. El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué y por qué? **Revista Versiones**, Buenos Aires: UBA, n. 13, 2001.

MONSIVÁIS, C. Cuatro versiones de autonomía universitaria. **Revista Letras Libres**, Coyoacán, México, D.F., 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/RmM9rk>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ORTIZ, A.; RAMÍREZ, E. La vinculación profesional bolivariana: una forma de generar praxis revolucionaria en la educación transformadora. **Revista Iplac Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación**, Unesco: La Habana, n. 5, set./oct. 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto de Revisão Curricular do Curso de Graduação em Educação Física**. Coordenação de Educação Física e Desportos. Goiânia-GO, s/d.

- RAUSEO, R. **Currículo y su vinculación con la formación universitaria en Educación Física**: Estudio comparativo. 2016. Trabajo Doctoral presentado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- RIVERO, J. **Educación y exclusión en América Latina**: Reforma en tiempos de globalización. Buenos Aires: Miño y D'Ávila Editores, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/r4EPDT>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- RUBIO, J. (coord.). **La política educativa y la educación superior en México**. 1995-2006: un balance. México: FCE, SEP, 2006.
- SAVÍN, M. A. **Escuelas normales**: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión. México: Secretaría de Educación Pública, 2003.
- SILVA, A. M.; et al. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/CqvSpe>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- SILVA, A. M.; et al. O processo Bolonha e seus efeitos no campo das Ciências da Atividade Física e do Esporte em Espanha. **Revista Movimento**, v. 20, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/zlK-jRk>>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- SILVA, A. M.; MOLINA BEDOYA, V. **Formación profesional en Educación Física en América Latina**: encuentros, diversidades, desafíos. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/E7YC1T>>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- SOUZA NETO; et al. A formação profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/EvcFZb>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto de Revisão Curricular do Curso de Graduação em Educação Física**. Coordenação de Educação Física e Desportos. Maringá-PR, 2004.
- VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/oC4WFw>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- WEINBERG, G. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires: AZ Editora, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1984. Disponível em: <<https://goo.gl/MrXBMt>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- WHITSON, D; MACINTOSH, D. The scientization of physical education: discourses of performance. **Quest**, n. 42, v. 1, 1990.