

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria



REUN  
RED DE ESTUDIOS  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES

ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Discursos sobre las infancias en la formación docente universitaria de Educación Física (1964-1983). Artículo de Daniela Mansi. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270108>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Discursos sobre las infancias en la formación docente universitaria de Educación Física (1964-1983)

Discourses on childhoods in university Physical Education Teacher training (1964-1983)

Discursos sobre a infância na formação de professores universitários de Educação Física (1964-1983)

---

### Daniela Mansi

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
[danielamansi19@gmail.com](mailto:danielamansi19@gmail.com)

ORCID 0000-0001-8060-811X

**Recibido:** 2022-09-11 | **Revisado:** 2022-10-13 | **Aceptado:** 2022 -10-18

## Resumen

En el presente artículo analizamos el lugar, las nociones y los discursos sobre las infancias en el Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata durante el período 1964 a 1983. En un primer momento, indagamos los aspectos estructurales-formales del currículum de la materia Educación Física infantil y sus análogas en base a los aspectos del lugar y el sentido otorgada a las infancias. A su vez, confrontamos tal análisis con una entrevista realizada a la docente a cargo de la asignatura para conocer los discursos acerca de las infancias que circularon en la formación profesional. En este sentido, pudimos identificar la conformación y consolidación de matrices discursivas diversas respecto al mundo infantil: las infancias como objeto de preocupación de la Educación Física y su formación docente y retóricas acerca de la universalización de las infancias.

**Palabras claves:** Educación Física – infancias – discursos – formación docente - currículum

## Abstract

In the present article we analyze the place, the notions and the discourses about childhoods in the University Teacher Training of Physical Education of the National University of La Plata during the period 1964 to 1983. In a first moment, we inquired into the structural-formal aspects of the curriculum of the subject Physical Education for children based on the aspects of the place and the sense given to childhood. In turn, we confronted such analysis with an interview with the teacher in charge of the subject to learn about the discourses about childhoods present in professional training. In this sense, we were able to identify the conformation and consolidation of diverse discursive matrices regarding the children's world: childhoods as an object of concern for Physical Education and its teacher training and rhetorics about the universalization of childhoods.

**Keywords:** Physical Education - childhood - speeches - teacher training - curriculum

## Resumo

No presente artigo analisamos o lugar, as noções e os discursos sobre as infâncias na Cátedra Universitária de Educação Física da Universidade Nacional de La Plata durante o período de 1964 a 1983. Em um primeiro momento, investigamos os aspectos estruturais-formais do currículo da disciplina Educação Física para crianças e seus análogos a partir dos aspectos do lugar e senso dada à infância. Por sua vez, confrontamos tal análise com uma entrevista com a professora responsável pela disciplina para conhecer os discursos sobre infâncias que circulavam na formação profissional. Nesse sentido, pudemos identificar a conformação e consolidação de diversas matrizes discursivas sobre o mundo infantil: as infâncias como objeto de preocupação da Educação Física e sua formação docente e retórica sobre a universalização das infâncias.

**Palavras-chave:** Educação Física; infância; discursos; formação de professores; currículo

## A modo de introducción

En el corriente trabajo, analizamos los discursos acerca de las infancias que circularon en la formación docente de Educación Física Infantil<sup>i</sup> en el Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el período 1964 a 1983. Para ello, asumimos dos indagaciones: analizamos el *lugar* y el *sentido* otorgado a las infancias en los programas de la materia Educación Física infantil y sus análogas durante el período estudiado y, a su vez, los confrontamos con una entrevista a la docente responsable de la materia, la profesora Marta Demarta,<sup>ii</sup> para indagar los discursos sobre las infancias. Es decir, analizamos las transformaciones de los discursos acerca de las infancias en sentido pedagógico y estructural-formal.

En buena medida, las problemáticas acerca de las infancias, sus representaciones sociales, la conformación de sus discursos y condiciones sociohistóricas adquirieron mayor visibilidad en las últimas décadas de siglo XX gracias a cuantiosas producciones científicas (Ariés, 1987; Carli, 2009, 2011, 2012; Duarte Quapper, 2012; Liebel, 2018) y, a su vez, los estudios sociohistóricos respecto a las infancias se encuentran en íntima relación con la historia de las familias, género y clase (Cosse, 2021).

Más precisamente, a partir de la Convención Internacional de los Derechos de los niños, las niñas y adolescentes del año 1989, empezó a concebirse a las infancias como un colectivo social dotado de derechos. En este sentido, se permitió pasar de la noción de niñez bajo *tutela* a la niñez como *derecho* y se configuraron nuevas matrices discursivas alejadas de las miradas *adultocéntricas* (Duarte Quapper, 2012). A partir de allí, las investigaciones sobre las infancias y particularmente sobre las instituciones que repararon históricamente sobre ellas, por ejemplo, la escuela, viraron en sintonía con las nuevas concepciones de niñez y permitieron reconstruir los discursos respecto a la población infantil en función de las condiciones políticas, sociales y pedagógicas. Es decir, la ligazón entre la historia de la infancia e historia de la educación posibilitó, gradualmente, el cierre de una etapa de la historiografía educativa, caracterizada por las trayectorias de las instituciones sin tener en cuenta a los actores que las constituyeron y sus discursos (Carli, 2012).

A su vez, la categoría *infancia* también viró junto con las transformaciones de las producciones científicas. Históricamente, se planteaba la condición psicobiológica para caracterizar de forma definitoria el *ser* niño o niña, pero podemos comprender al campo infantil como una *clase de edad* (Duarte Quapper, 2012) que porta variables sociohistóricas. Entonces, ya no depende de sus condiciones de naturaleza biológicas o psicológicas, sino que se construye el concepto *infancias* en el seno de grupos y actores sociales e institucionales que las dotan de sentidos materiales y simbólicos. Incluso, su comprensión requiere poner en juego las regulaciones jurídicas, las políticas públicas y los discursos de expertos, pero también las concepciones sociales y valores culturales respecto a las infancias (Cosse, 2021). Entonces, la cuestión de las infancias radica no solo en comprender su significación social mediante la edad, sino la intersección de los discursos consolidados en diferentes grupos sociales e instituciones.

Consiguientemente, preguntarnos sobre las infancias es permitirnos analizar las retóricas que la atravesaron y construyeron en un período histórico determinado y en instituciones particulares.

En este sentido, reflexionar acerca del *discurso* sobre las infancias implica, a su vez, pensarlo como una práctica y un objeto históricamente construido y socialmente situado (Wodak y Meyer, 2003). La retórica es un modo de acción consolidado socialmente que contribuye a conformar lo social (Fairclough, 2008). Dicho de otra manera, es *estructurado* por lo social y es *estructurante* de lo social. En este sentido, analizar un discurso es explorar las dimensiones sociohistóricas que lo configuraron, sus condiciones de posibilidad y también el posicionamiento político-epistemológico de la trama discursiva ejercida por quien elabora y manifiesta el discurso.

En efecto, en este trabajo, consideramos al *discurso* acerca de las infancias como un espacio en el que se ponen en juego mecanismos de negociación, confrontación, tensiones y legitimaciones consolidados por la relación dialógica entre *poder* e *ideología* que produce los sentidos del discurso. Y, más precisamente, consideramos al discurso sobre las infancias como una ligazón intergeneracional entre el mundo adulto y las niñeces, en el cual el campo adulto habla en “nombre de”.

### **Breve contextualización del escenario político-educativo**

Los discursos educativos que circularon en la formación docente universitaria de Educación Física son un espacio privilegiado para analizar las nociones acerca de la niñez, su representación y clasificación en función de la cultura política del país. En lo que respecta al período de 1964 a 1983, Argentina sufrió modificaciones tanto en la trama política y cultural como social y económica, caracterizado en buena medida por dictaduras (cívico) militares y gobiernos democráticos.

En primer término, hacia la década de 1960 en la región latinoamericana, el planeamiento político y educativo se encontró direccionado hacia el progreso de los países en “vías de desarrollo”. Precisamente, como señala Adriana Puiggrós (2015), el desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista de los países “avanzados”, mientras que los demás “carecían” de capacidad autónoma para transformarse. En estas líneas, las políticas educativas se vehicularon hacia la modificación del sistema educativo y principalmente sus tendencias pedagógicas predominantes. Con ello, la pedagogía desarrollista y tecnicista cobran fuerte sentido tanto en las escuelas como en la formación docente.<sup>iii</sup>

Durante el tercer gobierno peronista (1973-1976), las violencias políticas se agudizaron y las universidades públicas se vieron particularmente afectadas (Rodríguez, 2014). En especial, la Universidad Nacional de La Plata sufrió severas intervenciones y modificaciones a partir de la Ley Universitaria N° 20.654 del año 1974, desde la cual se nombran los “rectores normalizadores” de las universidades públicas. En la universidad platense, cesaron cargos docentes, cerraron unidades académicas y prohibieron la apertura de nuevas carreras universitarias. En este clima de censuras y prohibiciones, se consideró a la Universidad Nacional de La Plata como una “central de

inteligencia de la guerrilla” (Rodríguez, 2014, p. 268), lo cual impulsó rigurosas intervenciones y modificaciones tanto estructurales en su gestión como pedagógicas.

En esta atmósfera, el 24 de marzo de 1976, se produjo el golpe de estado cívico militar autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, llegando a su fin el 10 de diciembre de 1983 con la elección democrática del presidente Raúl Alfonsín. Durante el período 1976 a 1983, comienza un plan de intervención directa sobre los procesos educativos, tanto en nivel inicial, primario y medio como terciario y universitario, mediante una seguidilla de políticas de sujeción, entre ellas, la operación claridad, intervención de sindicatos, desaparición de personas, apropiación de bebés, censura de bibliografía, entre otras acciones represivas. En este clima político-represivo, las infancias se percibieron como *testigos* y *víctimas* de formas desembozadas de violencia estatal (Lobato, 2019) y, a su vez, fueron las destinatarias de discursos promovidos por la Junta Militar no solo en las escuelas, sino también en los medios de comunicación,<sup>iv</sup> de los cuales subyacían valores como el nacionalismo, catolicismo y la antisubversión.

Con lo que respecta a la formación docente de Educación Física infantil, se llevó a cabo un impulso sobre la capacitación, actualización y perfeccionamiento en este tópico que osciló entre la modernización y el conservadurismo de sus teorías y prácticas (Mansi y Galak, 2022). En este sentido, si bien las infancias se tornaron en un ángulo de preocupación de la Educación Física, su formación profesional encontró líneas de acuerdos con las tendencias tecnicistas de los proyectos educativos del período.

### **La Educación Física infantil *universitaria*: ¿qué significa?**

Hacia fines de siglo XIX, luego de embates y discusiones, se crea una universidad en la reciente fundada ciudad de La Plata, institución que, una vez inaugurada con carácter provincial, se halló embebida en una baja inscripción estudiantil y escasez presupuestaria. Pese al contexto de estas características, y mientras la flamante universidad provincial se abatía por la falta de apoyo tanto económico como popular, el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, el Dr. Joaquín V. González, pretendía el traspaso de la universidad provincial a la nación.

En este contexto político y educativo, se ponen en marcha diversas acciones que permitieron que, en el año 1905, se apruebe el proyecto de ley para crear la Universidad Nacional de La Plata (Barba, 2001). A su vez, casi una década después, se crea la Facultad de Ciencias de la Educación, en el año 1914. Tal entidad se fundaba bajo los preceptos discursivos del positivismo de Augusto Comte y sus discípulos en nuestro territorio, como Víctor Mercante (Finocchio *et al.*, 2001), quien fue decano en el período 1914 a 1920 de tal facultad. Es importante señalar que la universidad se convirtió en un emblema *simbólico, político y social*, particularmente de la democracia como sistema político.

Como decíamos, luego del período en el que Víctor Mercante gobernó la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de 1920, la facultad cambia a su actual nombre: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y es allí donde, el 6 de julio de 1953, se aprueba la creación de la primera carrera de carácter universitario del

profesorado de Educación Física del país, junto al profesorado de la Universidad de Tucumán,<sup>v</sup> también consolidada en ese mismo año. La creación de la profesionalización de la Educación Física con *status* universitario es impulsada por Alejandro Amavet, un profesor de Educación Física y capitán del ejército, recibido de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

Particularmente, sus ideas, discursos y modos de pensar sobre el saber de los y las docentes de Educación Física permitieron posicionar a la profesión dentro de la universidad y, paradójicamente, pensar la Educación Física en el campo de las Humanidades. Un primer acercamiento de las funciones de Amavet dentro de la Universidad Nacional de La Plata puede visibilizarse mediante la creación, en el año 1946, de la Dirección General de Educación Física, entidad encargada de la administración de las prácticas deportivas y de regular la conducta de las y los estudiantes en dicha casa de estudios. En esta línea, Pablo Kopelovich (2020) nos manifiesta que la Dirección construyó matrices discursivas que oscilaron entre los tradicionalismos del campo de la Educación Física y ciertas tendencias disruptivas. Por ejemplo, el discurso médico, higiénico y eugenésico se sostuvo desde años posteriores hasta el cierre de la Dirección General, pero, al mismo tiempo, los miembros de tal entidad pusieron en jaque al deporte, práctica circunscripta en valores como el egoísmo e individualismo.

Alejandro Amavet formó parte de la comisión encargada de la programación y planificación de tal entidad y es en 1947 cuando asume su dirección. Entonces, la creación de la Dirección General de Educación Física y las funciones políticas que se le otorgaron impulsaron la consolidación de la profesionalización de la Educación Física en el ámbito universitario (Villa, 2007) y construyeron el andamio discursivo legitimador del *ser* docente universitario de Educación Física.

A partir de la consolidación de una Educación Física universitaria, la cuestión acerca de la enseñanza de la Educación Física en edades infantiles comienza a ser objeto de preocupación en el profesorado de la universidad platense, lo que generó que, dentro de la asignatura Gimnástica 1, se destine un espacio a la enseñanza de la Educación Física infantil (en un primer momento, abarcando nivel primario y, luego, se incluye al nivel inicial). Precisamente, en el abanico de aspectos prácticos de Gimnástica 1, cobró lugar la *Formación básica de los educandos* para niños y niñas de primero a cuarto grado del nivel primario, es decir, niñas y varones (de esta forma se especifica en el programa) de 6 a 10 años.

Es oportuno señalar que, en 1963, se crea la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR), que funcionó hasta el año 1993, organismo estatal encargado de direccionar las políticas de la disciplina (Levoratti, 2020). A partir de su creación, la Educación Física infantil asume nuevos espacios curriculares por ser uno de los objetivos principales de la Dirección la capacitación, actualización y formación docente en este tópico.

Es preciso marcar, entonces, que la formación docente universitaria de Educación Física se pensó como un espacio propicio para *enseñar a enseñar* la disciplina en edades infantiles, precisamente para niños y niñas que comenzaban su escolarización y transitaban el nivel primario. Si bien la formación profesional de Educación Física abarcó desde sus inicios, de

principios de siglo XX, su enseñanza en el nivel primario, esta halló sus fundamentaciones bajo los preceptos del higienismo (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Aisenstein, 2006; Galak, 2012). En este caso, embeber su formación en las ciencias humanas habilitó abrir el espectro de posibilidades y permitió pensar una Educación Física interdisciplinaria para las infancias. La educación universitaria sobre los tópicos *Educación Física, infancias y pedagogía* puso en marcha nuevos sentidos, discursos y miradas sobre su formación profesional. Dicho de otra manera, se cuestionó *qué es el saber enseñar* Educación Física en edades infantiles.

### **Las infancias en programas**

Las investigaciones acerca del currículum incluyen indudablemente un análisis histórico (Davini, 2001), que indaga las condiciones sociohistóricas en las cuales se conformaron, las tramas institucionales que afectaron y tensionaron el proceso de construcción curricular y los procesos de configuración de las matrices discursivas respecto a la formación docente. En este sentido, entendemos por *currículum* a la síntesis de elementos culturales que constituyen una propuesta *política educativa* pensada e impulsada por grupos y actores sociales cuyos intereses son diversos, donde algunos tienden a ser dominantes y otros a oponerse y resistirse a tal dominación (De Alba, 1998). Es decir, el currículum es un espacio donde se ejerce y desarrolla el poder tanto en sus aspectos estructurales-formales como procesales-prácticos. Al respecto, Alicia de Alba (1998) manifiesta que los aspectos estructurales-formales remiten a las disposiciones oficiales, planes, programas de estudio, la organización institucional, entre otros. En efecto, analizar los programas de la materia Educación Física infantil y sus análogas remite a desentrañar las diversas capas de sentido otorgado a la asignatura y, más precisamente, el lugar que las *infancias* cobran en su área curricular.

Lejos de ser extensos y con densidad teórica, los programas desde 1964 a 1968 de la materia analizada categorizan sus contenidos en referencia a las edades cronológicas de las niñas y los niños: de primero y segundo grado y de tercero a cuarto grado del nivel primario. Los contenidos evidencian una formación netamente motriz: formas de ejercitación sin y con aparatos, formas lúdicas y coreográficas, entre otras.

Se omiten argumentos teóricos, fundamentaciones y sustentos del espacio curricular. Es decir, se proveen *espacios prácticos* para la formación docente de Educación Física infantil. Esta drástica distinción entre la teoría, que se refiere a la naturaleza del saber, y las no teóricas, correspondientes a los fines prácticos, encierra cuestiones filosóficas y epistémicas de la educación. La teoría son siempre ideas sobre la naturaleza de la práctica (Carr, 1996). En efecto, todas las teorías de la Educación Física son tanto teorías de las teorías y de las prácticas.

A su vez, en los programas, puede visualizarse la bibliografía obligatoria de la materia. Podemos interpretar que la enumeración del material bibliográfico obligatorio forma parte de una fundamentación teórica implícita, de la cual subyace la idea respecto a las infancias, la Educación Física y su enseñanza. Particularmente, se referencia una heterogeneidad de bibliografía adscrita

en diversos campos de conocimiento: la gimnasia infantil, la psicología y la pedagogía. Tal diversidad de campos bibliográficos nos permite hipotetizar que se apuntó a una noción de *niñez integral*, o bien que la formación universitaria en este tópico debía ser interpelada desde campos que se rozan, pero que no conforman un espacio homogéneo de saberes. Dicho de otra manera, la *práctica* de la Educación Física infantil es *compleja*, por lo tanto, para comprender a las infancias, era necesario conocer su desarrollo psicológico (y cronológico), sus destrezas gimnásticas y los métodos pedagógicos vigentes.

El programa del año 1968 muestra variaciones, tanto en su estructura formal como en su nombre: el aspecto teórico práctico de Gimnástica 1 pasó a llamarse de Formación Básica de los educandos a *Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento 1*. Tal programa, además, refleja un espacio de desarrollo práctico para los y las estudiantes. Por ejemplo, se proponían espacios para la puesta en marcha de diversas formas de movimiento: ejercitaciones sobre colchonetas, barras, equilibrio, etc.

Estos aspectos dan indicios de dos elementos fundamentales para comprender la conformación histórica de la Educación Física para las niñeces: en primer término, se cristaliza una noción de *niñez en movimiento*, es decir, se omiten contenidos y propósitos en los programas que no frecuenten alguna propuesta que requiera movilidad; en segundo término, el estudiante *en formación* debía *vivenciar* esos espacios prácticos para poder ser enseñados. Es decir, debían atravesar las experiencias motrices y corporales para lograr, a futuro, ser enseñadas.

Los programas siguientes, vigentes durante el período 1970 a 1983, sufrieron variaciones en sus aspectos de presentación, unidades, contenidos y elementos bibliográficos. Las infancias como sujeto-objeto de la Educación Física comenzaron a comprenderse y representarse, principalmente, con base en dos campos de conocimiento que se encontraron en auge a partir de los años setenta del siglo pasado: la psicología y la psicomotricidad.

A partir de los años sesenta, el niño y la niña fueron dotados de nuevos sentidos y significados a raíz de diversas prácticas discursivas e institucionales que construyeron, en la Argentina, una nueva verdad acerca de la infancia (Carli, 2011). La expansión del campo de la psicología, sus producciones teóricas y enunciados respecto a las niñeces se consolidaron en un clima de modernización y renovación cultural. A su vez, la psicomotricidad provocó nuevos sentidos y representaciones acerca de la población infantil y más precisamente en alianza con la pedagogía para revestir a la Educación Física de las "mejores"<sup>vi</sup> propuestas pedagógicas para el desarrollo integral del niño y la niña.

En efecto, la materia Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento 1 de la universidad platense consolidó su *status* teórico a partir de los preceptos de la psicomotricidad y la psicología. En este sentido, se hizo un traspaso de la Educación Física meramente práctica y gimnástica a una psicologización de las prácticas educativas. Este panorama generó, por un lado, una nueva mirada *integral* hacia las infancias desde el campo de la Educación Física y su enseñanza, pero también provocó la categorización de las infancias a partir de sus edades. Dicho de otra manera, se *universalizó* a las infancias con base en su edad cronológica.



## Las infancias como objeto de *preocupación* de la Educación Física

Al analizar una *práctica discursiva*, su texto y contexto, es preciso aludir a los destinatarios, es decir, a los posibles receptores del discurso. En esta pesquisa, los destinatarios sobre los discursos de las infancias fueron, a su vez, adultos y adultas en *formación* profesional. Es decir, se configuraron discursos respecto a los sujetos-niños, por parte del cuerpo docente, a partir de la representación de las niñeces que circularon en espacios provistos por otros adultos y adultas. Al respecto, Sandra Carli (2012) alega que es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social, entonces, el lugar del sujeto-niño debe entenderse como posiciones discursivas, lo cual no implica absorber la existencia total del campo infantil, sino solamente considerar lo que adquiere *sentido* en una época dada. En efecto, los discursos acerca de la infancia serán pensados como un lugar a partir del *vínculo intergeneracional* entre adultez y niñeces en un contexto social, político y pedagógico particular.

En efecto, además de indagar el lugar y los sentidos otorgados a las niñeces en la formación universitaria de Educación Física infantil, confrontamos tal análisis con una entrevista realizada a la profesora Marta Demarta, una de las profesionales que formó parte del equipo docente de dicho espacio curricular, para indagar los discursos respecto a las infancias que consolidaron y legitimaron los lugares y nociones de infancias en el currículum de la Educación Física universitaria.

La profesora entrevistada remite que, en los años sesenta, hizo auge la *paidoeducación* en el campo de la educación infantil como método adecuado al niño y discurso propicio para consolidar en la formación docente de Educación Física. Al respecto, Marta Demarta alegó:

La teoría se basaba en el concepto de uno de los principios de la pedagogía que es la paidoeducación, *paido* es niño, del griego, adecuación al niño, entonces se trabajaba y era el auge que salió acá la famosa psicología evolutiva. (Profesora Marta Demarta, 2002)

En esta trama discursiva, se permite observar la psicologización de las prácticas de Educación Física y el intento por la individualización del proceso educativo. Incluso, se refiere a la paidoeducación como el eje vertebrador de la pedagogía que se fundamenta en adaptar los métodos al niño y sus posibilidades. Empero, si bien el mejor método debía adecuarse al sujeto-niño, era imprescindible la figura de un *adulto profesional* que intervenga en sus ejecuciones y lo corrija. Sobre ello, manifestó:

Cuando haces una corrección en el niño, la corrección tiene que estar adecuada a la etapa evolutiva donde el niño está (...) tenés que hacer que centre la atención en lo que vos querés que el niño corrija. Hay que estar con el ojo rápido, parar la clase. El profesor debe siempre estar de frente a la clase, parado. Ahí está la presencia del docente; siempre de frente al grupo. (Profesora Marta Demarta, 2002)

En relación con lo manifestado, observamos la reproducción de las relaciones de dominio entre las clases de edades, es decir, correspondencias adultocéntricas que constituyeron la formación docente de Educación Física respecto a las infancias. Tales relaciones jerárquicas se gestaron a través de la historia, con raíces y modificaciones que instalaron representaciones

sociales respecto a qué es la infancia y el rol de la adultez. Estos lazos contienen un carácter conflictivo que construye asimetrías, reproduce autoritarismos y, con ello, se asegura la subordinación de un sujeto frente a otro (Quapper, 2012). Incluso, se apunta al control, por parte de la mirada atenta del adulto, discursivamente, de la “perfección de la infancia” (Liebel, 2018, p. 159) y del docente como poseedor de un saber especializado sobre la Educación Física, la pedagogía y las niñeces.

En este sentido, se manifiesta una jerarquización a partir de las edades cronológicas, lo cual provocó que la niñez adquiera visibilidad y, al mismo tiempo, se produzca cierta invisibilidad. Dicho de otra manera, si bien no se alega a las infancias como sujetos con autonomía, se interpela al sujeto-niño como objeto de preocupación de la Educación Física.

A su vez, la profesora Marta Demarta manifiesta que la Educación Física infantil permite corregir y reparar los problemas educativos y de formación general:

Si la educación desde el directivo supremo que tenemos, el colegio ponele, la autoridad máxima, el director, entendiera que la Educación Física es la base de todas las educaciones, si lo entendiera no tendríamos los problemas de educación que tenemos. No entienden, no saben, no tienen idea de lo que podemos ayudar, la dislexia, la dislalia, se corrige todo con esquema corporal, el problema de lateralidad. (Profesora Marta Demarta, 2002)

La producción de saberes especializados respecto a las infancias en la formación universitaria de Educación Física provocó que el niño y la niña sea comprendido desde distintas perspectivas disciplinarias que concentraron cambios sociales, transformaciones culturales y avances científicos que construyeron nuevos sentidos sobre la educación infantil en general y la Educación Física en particular.

Supeditando su discurso a una retórica mayor, podemos señalar dos cuestiones respecto a la función de la Educación Física sobre las infancias que construyó la matriz discursiva en su formación universitaria. En primera instancia, se reproduce la tradición que tiene el campo disciplinar respecto a las infancias: son cuerpos bio-motrices (Galak, 2016) y psicológicos. Y, en segunda instancia, la Educación Física, además de educar sus movimientos y técnicas, debe corregir o prevenir posibles alteraciones mediante la educación psicomotriz.

En relación con ello, a partir de la transversalidad de los saberes específicos del campo de la psicología evolutiva y la psicomotricidad, se disputaron los saberes legítimos sobre la población infantil y, con ello, la conformación de perfiles profesionales que legitimaron la interpelación de sus cuerpos.

Entonces, cabe señalar que, si bien las infancias fueron objeto de preocupación en la formación docente, las tramas discursivas respecto a la Educación Física adquirieron un rol redentor respecto al sistema educativo. Es decir, se incita al uso de la Educación Física como disciplina correctora y salvadora.

## **Entre la universalización y la individualización de las infancias**

La categoría alumno, nacida junto al sistema educativo nacional, permite pensar a las infancias en el contexto educativo y al niño y la niña en relación asimétrica con los y las docentes. La jerarquización a partir de las taxonomías de las edades cronológicas infantiles consintió en observar la universalización de la representación de la niñez y, con ello, la despolitización de la población infantil.

Como hemos señalado, el período aquí estudiado se encontró revestido por transformaciones sociales, culturales y políticas profundas. En tales transformaciones, las niñeces adoptaron un papel central y fueron interpeladas como sujetos políticos en transición a la adultez y como productores de una nueva cultura política. A partir de allí, el campo de la infancia se halló embebido en una fuerte heterogeneidad, marcado por desigualdades sociales y económicas.

En este sentido, si bien en este período la niñez es interpelada políticamente, en la formación universitaria de Educación Física infantil, no parece demostrarse preocupación por tales heterogeneidades. Más bien, a partir tanto del análisis de los programas como de la entrevista, se visibiliza a las infancias desde un lugar de inocencia, apolítica y ahistórica. Para comprender a las infancias como una categoría configurada social e históricamente, es imprescindible asumir la variabilidad de las concepciones sobre la niñez (Cosse, 2021). Esto es, en un momento histórico particular, coexisten diversas maneras de entender a las infancias, ya que estas se inscriben en experiencias heterogéneas. Con ello, queremos decir que, a partir de la indagación de nuestras fuentes, subyace una concepción de la Educación Física infantil y su enseñanza como campo aislado, y se interpreta al campo infantil como ahistórico y universal.

Además, se muestran esbozos de completar a la infancia mediante la producción motriz que dé respuesta a las propuestas pedagógicas. La docente alega: “la mejor forma de producción es aquella ejercitación que vos elaborás, pensás, considerando qué es lo que el niño tiene que lograr, qué es lo que tiene que producir, ¿no es cierto? Un salto mayor, una capacidad y fortaleza mayor”. (Profesora Marta Demarta, 2002)

Su retórica permite pensar dos cuestiones: en primer término, vuelve a emerger una preocupación hacia la niñez, que permite legitimar el rol de la Educación Física escolar en edades infantiles. En segunda instancia, se interpreta un discurso sobre la infancia como sujetos dependientes de las circunstancias y posibilidades externas que tomen a cargo sus necesidades y pedidos, que, en realidad, ya no son propios. Dicho de otra manera, se representa a la niñez como una población universal dependiente de un adulto o adulta profesional que determina lo que cree conveniente para ella. En este sentido, las necesidades de desarrollarse motrizmente ya no son propias de la infancia. A partir de aquí, podemos interpretar que la formación universitaria de Educación Física infantil adoptó un discurso acerca de la dependencia infantil respecto al universo adulto (Narodowski, 2016), o bien motorizó la determinación de quién es el adulto o la adulta capacitada para interpretar e interpelar a las infancias.

Además de concebir al niño productor como alumno de Educación Física, la docente exclamó: “la producción es el resultado de algo, las máquinas producen ¿te das cuenta?, pero la

producción que vos estás preparando acá es lo que vos al niño preparaste, elaboraste... considerando la etapa evolutiva en la cual está". (Profesora Marta Demarta, 2002)

Tal visión universal de la niñez se consolidó no en referencia a un ritmo de aprendizaje ecuménico, sino más bien a la imagen de un sujeto-niño idealizado bajo los preceptos del mundo adulto. En este sentido, se percibe un discurso que forma sus cimientos sobre el niño y la niña como una persona en desarrollo y que, de algún modo, aún no es (Corea, 2001), es decir, la categoría de niño o niña designa a una persona en función de una carencia y de una falta (Eberhardt, 2009).

Tal tratamiento de la niñez deja entrever residuos autoritarios, pero que, a su vez, adoptan tímidamente la posibilidad de individualizar los procesos de aprendizaje, un debate un tanto adormecido por los tradicionalismos propios de la Educación Física. La recepción de los postulados de la psicología evolutiva combinados con las versiones de la Escuela Nueva permitió confrontar los discursos tradicionales sobre la educación de las niñeces y construir bisagras conceptuales que focalicen la mirada en el mundo infantil.

En este sentido, la Educación Física infantil se convirtió en un espacio discursivo para la invención de un saber específico respecto a las infancias, considerando las niñeces desde una perspectiva individual. Este panorama complejo y plural permite comprender que los discursos empleados en la formación profesional consolidaron retóricas respecto a las infancias como población digna y necesaria de recibir Educación Física escolar y a los profesionales del área como adultos y adultas con saberes legítimos sobre este tópico.

## **A modo de conclusiones**

La ligazón entre la historia de la formación docente de Educación Física y las infancias permite reconocer las tramas discursivas construidas y consolidadas que produjeron sentidos, modos de representar y saberes legítimos respecto al mundo infantil. En este sentido, indagar acerca de la conformación curricular permitió identificar y caracterizar el lugar, sentido y discursos respecto a las infancias en la formación docente de Educación Física.

A partir del análisis de los programas de la materia Formación Básica de los educandos y, desde 1968, Formación Básica del cuerpo y el movimiento, identificamos dos etapas divergentes en cuanto a su estructura y contenido: los programas construidos en el período 1964 a 1967 y de 1968 a 1983.

En su primer período, el desarrollo y sustento teórico de estos son escasos. Se visibilizan únicamente contenidos y espacios para el desenvolvimiento de encuentros prácticos para los y las estudiantes. En lo que respecta a las infancias, se las concibe desde un lugar y noción de niñeces en movimiento a partir de la influencia de la gimnasia infantil.

En relación con ello, los programas de 1968 a 1983 muestran continuidades respecto a tal noción de infancia, empero se construyen nuevos postulados epistemológicos, precisamente desde el campo de la psicología evolutiva y la psicomotricidad. Entonces, las infancias fueron

interpretadas desde su integralidad, lo cual conlleva a transformar los saberes especializados respecto a las niñeces desde la Educación Física.

A su vez, confrontamos los programas con la entrevista a una de las docentes que formó parte, en un principio, de la materia y, tiempo después, se halló como responsable de tal espacio curricular. A partir del análisis de sus manifestaciones, pudimos encontrar dos aristas: en un primer momento, las infancias como categoría y la niñez como sujeto se tornaron objeto de preocupación de la Educación Física a partir de la paidoeducación como método para su desenvolvimiento pedagógico. Y, en segunda instancia, se conformó y consolidó un discurso universalista respecto a las infancias, precisamente ante la omisión tanto en los programas como en la entrevista acerca de un niño-sujeto histórico, político y social. Ante este salto, se observa un lugar y sentido apolítico y de inocencia respecto a la niñez. Por último, pudimos hallar discursos ambivalentes respecto al lugar y sentido de las infancias en la formación universitaria. En relación con ello, si bien subyacen retóricas adultocéntricas, se interpela a las infancias como sujetos individuales con intereses y ritmos de aprendizaje diversos. Consiguientemente, comprendemos que se intentó confrontar discursiva y tímidamente a los tradicionalismos históricos de la Educación Física.



**Mariposas en el cardenal**, acrílico sobre papel. **Ana María Martín**

---

## Notas

<sup>i</sup> Nombremos a la asignatura como Educación Física infantil por ser el espacio curricular que reparó sobre la enseñanza de la didáctica de la Educación Física para el nivel primario y toma esa categoría en el correr de su construcción histórica en la formación profesional. Formó parte bajo el nombre de Formación básica de los educandos y, luego, Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento.

<sup>ii</sup> La entrevista es una fuente secundaria de información de carácter semiestructurado. Fue realizada por la profesora María Eugenia Villa, en el año 2002, a la profesora Marta Demarta para indagar la construcción histórica de la Educación Física Infantil. Dicha fuente nos permite analizar en profundidad los discursos sobre las infancias a partir de la voz de la docente responsable de la materia en el período estudiado. Sus dimensiones permitieron enriquecer nuestro estudio a partir de los siguientes ejes: conformación de la Educación Física infantil, principales tendencias pedagógicas, consolidación de la Educación Física universitaria y su diálogo con el campo de las infancias.

<sup>iii</sup> Para ampliar las reformas educativas durante la década de 1960 en Argentina, ver Romina de Luca y Natalia Álvarez Prieto (2011).

<sup>iv</sup> Es preciso señalar la investigación de Paula Guitelman (2006) acerca de los discursos emanados por la revista *Billiken* durante el período 1976-1983. La revista emitía comunicados tanto implícitos como explícitos que legitimaban a la dictadura cívico-militar. Es oportuno señalar que sus lectores eran niños y niñas.

<sup>v</sup> La profesionalización de la Educación Física en la institución tucumana se imbuyó de la mixtura ecléctica, reproduciendo la sinóptica combinación de las doctrinas propiciadas por los representantes de los discursos militaristas y de los cívico-pedagógicos. La carrera tuvo un perfil claramente fisiologista, por ejemplo, fue incluida dentro del espacio médico de la institución (Galak y Simoy, 2015).

<sup>vi</sup> Durante las décadas del setenta y ochenta, la enseñanza de la Educación Física infantil se basó, precisamente, del desarrollo de actividades para el cumplimiento de objetivos netamente motrices, afianzados a una perspectiva psicomotricista y desarrollista de la materia, donde las conductas infantiles sean objetivables, cuantificables, visibles y evaluables (Mansi, 2021).

## Referencias

- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Barba, F. (2001). Prólogo. En S. Finocchi, *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia* (pp. 11-16). Ediciones Al Margen.
- Carli, S. (2009). *La cuestión de la infancia; entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Carli, S. (2011). *Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Miño y Dávila.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Corea, C. (2001). La infancia en el discurso mediático. *Cuadernos de Pedagogía*, 8.

- Cosse, I. (2021). *Familias e infancias en la historia contemporánea. Jerarquías de clase, género y edad en Argentina*. Eduvim.
- Davini, M. C. (2011). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2011). La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones. *Perfiles Educativos*, 35(139), 110-126.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 99-125.
- Eberhardt, M. L. (2009). Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa. En S. Carli, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 57-82). Paidós.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*, 170-185.
- Finocchio, S. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. Ediciones Al Márgen.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho. El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Galak, E. y Simoy, S. (2015). El oficio de ser "profe". Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En R. Crisorio, *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 125-136). EDULP.
- Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo Billiken*. Prometeo.
- Kopelovich, P. (2020). Departamento de Cultura Física (1929-1946) y Dirección General de Educación Física (1947) de la Universidad Nacional de La Plata: Continuidades y rupturas en sus discursos legitimantes. *Tempos e espaços em educação*, 13, 1-19.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). *Espacio Abierto*, 110-129.
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En S. Morales y G. Magistris, *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 153-180). Chirimbote - Editorial El Colectivo.
- Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas*. Edhasa.
- Mansi, D. (2021). Historia y memoria del pasado reciente: análisis del Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Preescolar durante la última dictadura cívico-militar argentina. *ÁGORA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE*, (23), 348-364.
- Mansi, D. y Galak, E. (2021). La Educación Física infantil durante la última dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983). Entre el conservadurismo y la modernización. *Materiales para la historia del deporte*, (22), 32-45.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue.
- Rodríguez, L. (2014). La Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1983. *PolHis*, 14(7), 259-279.
- Villa, A. (2007). La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios. *Revista Brasileira de História da Educação*, 117-144.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.