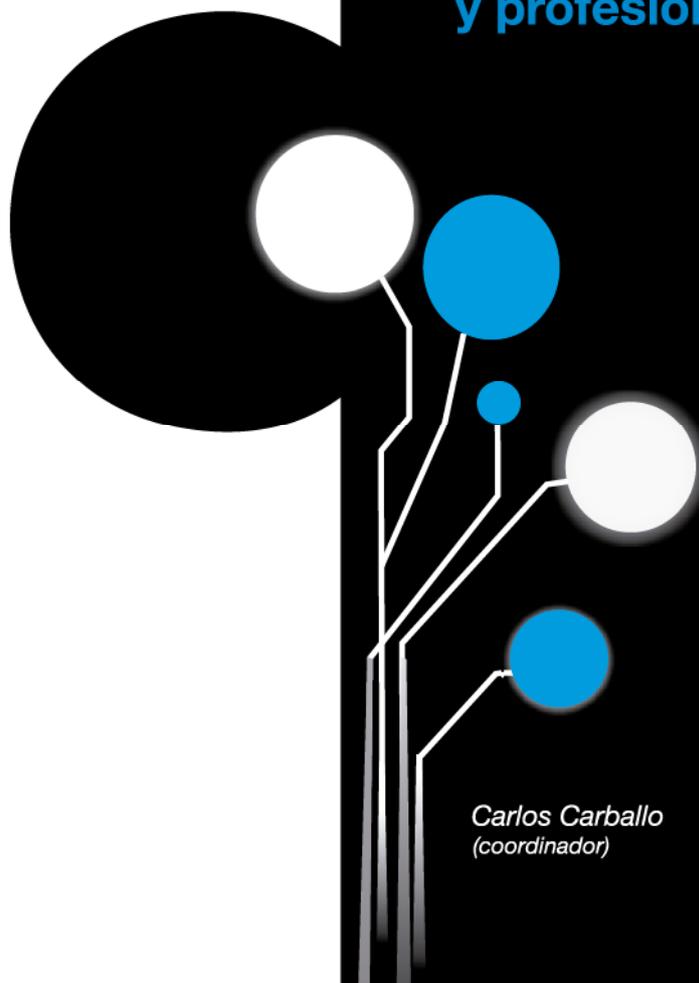


Colectiva & Monográfica

Educación Física
escolar
académica
y profesional



Carlos Carballo
(coordinador)



Educación Física
escolar
académica
y profesional

Carlos Carballo
(coordinador)

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

2014

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

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

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

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1170-4

Colección Colectiva y Monográfica 1



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Junta Asesora Departamental

Mg. Débora Di Domizio

Claustro de Profesores

Titulares: Sandra Katz, Norma Rodríguez y Carlos Dalto

Suplentes: José Fotia, Sergio Lugüercho y Gerardo Fittipaldi

Claustro de Graduados y Auxiliares Docentes:

Titulares: Fabián De Marziani y Valeria Emiliozzi

Suplentes: Gabriel Buffone y Andrea Rodríguez

Claustro de Estudiantes

Titulares: Thábata Gamarra, Julieta Lirussi y Dana Mongay

Suplentes: Rocío De Pedro, Remo Tilloy y Luiden Mendoza

Índice

<u>Agradecimientos</u>	08
<u>Presentación</u>	09
 <u>I. Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	15
 <u>El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física</u>	
<i>María Laura González de Álvarez</i>	23
 <u>Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física</u>	
<i>Raúl Horacio Gómez</i>	33
 <u>Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado</u>	
<i>Myriam Southwell</i>	49
 <u>II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	63

<u>Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular</u> <u>Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky</u>	69
<u>El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales</u> <u>Silvia Cristina Ferrari</u>	83
<u>La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum</u> <u>María Lucía Gayol</u>	95

III. Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

<u>Introducción</u> <u>Aldo Román Césaró</u>	107
<u>La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	113
<u>El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica</u> <u>Carlos Gabriel Carballo</u>	123

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

<u>Introducción</u>	
<u>Aldo Román César</u>	135
<u>Políticas de desarrollo académico en Educación Física</u>	
<u>Tarcísio Mauro Vago</u>	139
<u>Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física</u>	
<u>Sergio Eduardo Centurión</u>	157
<u>La Educación Física en la universidad</u>	
<u>Ricardo Luis Crisorio</u>	167
<u>V. Prácticas de la Educación Física profesional:</u>	
<u>Deporte, Estado y políticas</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Martín Scarnatto</u>	181
<u>Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</u>	
<u>Gabriel Andreu</u>	193
<u>Política esportiva brasileira: “na prática a teoria é outra”</u>	
<u>Lino Castellani Filho</u>	199
<u>Sobre los autores</u>	221

La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física

Miguel Vicente Pedraz

Este trabajo hace un breve recorrido por las distintas acepciones del concepto *disciplina* para detenerse en la consideración del mismo como “ámbito de conocimiento”, como “campo” y como “materia académica”. Plantea algunas de las contradicciones de la disciplina como materia académica a partir del tipo de justificaciones que los discursos oficiales suelen esgrimir.

¿Es la Educación Física una “verdadera” disciplina? Es una de esas cuestiones cuyas múltiples aristas pueden hacernos caer fácilmente en el desánimo. La proverbial polisemia del concepto podría ser en sí misma materia de debate, no ya epistemológico sino que incluso podría plantear controversias en el más elemental nivel semántico.

Estando en el lugar en el que estamos (esta universidad, esta facultad, este congreso), no resulta demasiado difícil, al menos a priori, hacer un primer cribado para quedarnos con dos de las múltiples acepciones del término disciplina, tal vez las que más discusión han suscitado en el tiempo en el que he estado vinculado a la Educación Física. Dejaremos para otro foro la polvareda que levantaría el término “verdadera” y su familia semántica (verídica, veraz, verosímil, etc.).

Una primera acepción del concepto disciplina es la que se refiere a la materia académica —particularmente a la materia escolar— más o menos formalizada, pero identificable por ciertos contenidos y actividades, métodos y estrategias; por el uso de determinados recursos materiales que se consideran propios y propicios para alcanzar unos objetivos también particularmente

definidos *ad hoc*; por ciertas justificaciones teóricas, ciertos discursos, cierta lógica profesional, ciertos consumos culturales y materiales, etc. En este primer sentido, la Educación Física sí parece ser una verdadera disciplina cuya conformación se puede rastrear a lo largo de una historia, no precisamente lineal y diáfana, sino con grandes claroscuros, contradicciones, idas y vueltas, con grandes parones, la mayor parte de las veces a la par de la construcción de otras disciplinas escolares y de la propia escuela, aunque en algunas ocasiones con una casuística muy particular cuyos pormenores sería bueno poner de relieve.

Entendida así, como materia académica, pese a ser considerada universalmente como una materia de bajo estatus según la terminología de Apple (1979), o tal vez precisamente por eso —y por la permanente necesidad de justificar su valor educativo, su pertinencia y valor dentro de la escuela—, cabe reconocer que es una de las materias escolares respecto de la cual se ha elaborado y se elabora más discurso.

Esto, si bien denota un gran compromiso intelectual por parte de los agentes involucrados, no necesariamente ha redundado en un desarrollo satisfactorio desde el punto de vista pedagógico. Evidentemente, lo dicho exige aclaraciones, explicaciones y, en todo caso, un debate que podemos acometer posteriormente. De cualquier manera, valga decir que a la vista del número creciente de publicaciones donde los autores muestran su insatisfacción por la siempre renovada “vieja materia”, no parece que se haya —ni que hayamos— encontrado un modelo pedagógicamente satisfactorio para la mayoría (Vicente, 2012). A este respecto, las líneas de investigación didáctica —y el discurso técnico en el que se apoyan—, incluso cuando se postulan como innovadoras o alternativas, antes que asumir una perspectiva crítica y antes que mostrarse solícitas a los grandes problemas y discusiones que ha planteado y sigue planteando la pedagogía, se han resignado a elaborar sucesivas propuestas en las que ha primado el acopio de actividades novedosas sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas; donde ha imperado la proliferación de estrategias sobre la adecuación de los métodos y de los contenidos a la nueva realidad escolar y, sobre todo, a la nueva realidad social. Es decir, donde han prevalecido las formas sobre el fondo según unos criterios de banal eficiencia que obstaculizan toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de ca-

pacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo, donde las habilidades corporales concretas pudieran llegar a tener para todos una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente (Vicente Pedraz, 2012).

En todo caso, como tal materia académica sobre la que se ha elaborado y se sigue elaborando un ingente discurso, tal vez desde sus mismos inicios se ha erigido como objeto de estudio, como materia de debate, de opiniones, de indagación, es decir, como ámbito de investigación. En este sentido, la Educación Física también parece ser una verdadera disciplina.

Incluso a partir de esta configuración disciplinar, yo diría que la Educación Física también se configura como un campo, de acuerdo con la acepción de Bourdieu (2006). En la medida en que es posible identificar ciertas relaciones, ideas, gentes, cierta cultura particular que identifica a esas gentes como ejercientes en alguna área de la Educación Física y/o como productoras de discurso, las cuales entran en disputas simbólicas, se aúnan en corrientes, se integran en asociaciones, debaten en congresos para buscar objetivos comunes o para mostrar sus discrepancias, para imponer una postura y legitimarse, etc. La Educación Física se erige —me parece a mí— como un campo con ciertas variables más o menos identificables: desde ciertos hábitos hasta cierto uso del lenguaje, pasando por ciertas formas de pensar, ciertos consumos culturales, quién sabe si también por ciertas ideologías. Me resulta sobremanera interesante una cuestión como esta; a saber, la identificación de las variables que conforman este campo, sobre las que los historiadores de la Educación Física, me consta, están empezando a aportar mucha luz.

Que se pueda identificar a la Educación Física como objeto de estudio nos conduce a la órbita de la ciencia y la científicidad donde encaja la segunda acepción, es decir, la de disciplina en cuanto ciencia o como rama de la ciencia; resumiendo mucho, como conjunto de procedimientos de investigación particulares y específicos aplicados a un objeto de estudio identificable, así como el cuerpo de conocimientos organizados y fundamentados a que da lugar la puesta en práctica de dichos procedimientos a través de programas (más o menos formalizados) de investigación. Aunque esta fue hace más de veinte años una de las cuestiones a las que más tiempo y esfuerzo dediqué con relación a la Educación Física —los cuales cristalizaron en trabajos como *Teoría pedagógica de la actividad física: bases epistemológicas* (Vicente Pe-

draz, 1988) o *Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento* (Vicente Pedraz, 1990), entre algunos otros—, hoy me parece que es una cuestión, si no agotada, de escaso recorrido y, sobre todo, de poca pertinencia con relación a los problemas más acuciantes a los que se enfrenta (Vicente Pedraz, 2001). Diría ahora, como decía entonces, que de acuerdo con esa acepción, la Educación Física no es una disciplina; no es una ciencia (Vicente, 1990). En todo caso, lo que hace veinte años estaba dispuesto a discutir con cualquiera, haciendo ver la diferencia entre la ciencia que estudia un determinado objeto (por ejemplo, la historia o la sociología, etc., que estudian a la educación física como fenómeno o como práctica) y el objeto mismo, hoy no lo discutiría con tanta vehemencia, y no tanto porque no crea en esa distinción como por lo insustancial de la misma discusión.

Entonces, desechado —al menos para mí— este debate, lo más interesante sería volver a la primera acepción, con el objeto de precisarla o de, al menos, plantear algunas premisas que permitan orientarnos en ese proceso de caracterización disciplinar, nada más que para entender algo más de ella y, si fuera el caso, quitárnosla de en medio.

En la octava edición de este congreso, que se celebró en 2009, presenté un trabajo —que luego ha tenido continuidad en forma de diversos artículos (Vicente Pedraz, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)— en el que enfrentaba dos posturas teóricas con relación a la configuración de la Educación Física como disciplina: el sustancialismo y el constructivismo o construccionismo. Como ya lo desarrollé entonces no lo voy a hacer en esta ocasión, pero recordaré brevemente lo fundamental del planteamiento para construir un breve análisis sobre el carácter ideológico de las explicaciones que somos capaces de ofrecer sobre la Educación Física, su pertinencia como disciplina y, en todo caso, sus justificaciones.

Entonces señalaba que hay una postura sustancialista que considera a la Educación Física como el resultado de un “proyecto natural” que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes, de educación del cuerpo sobre la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) de dicho cuerpo y sobre la confianza en el desarrollo infinito de la historia y de sus objetos. En virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería al reequilibrio o *normalización*, con

lo que su proceso de transformación histórica se entendería como una simple evolución funcional en sentido estricto; como una paulatina equilibración *natural* (aunque racionalmente orientada) de los medios y de los fines educativos aplicados al cuerpo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el alto grado de racionalidad de la Educación Física contemporánea –supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten– bastaría para certificar su pertinencia pedagógica, entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las necesidades sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

En definitiva, esta postura determina la racionalidad instrumental y, si se quiere, la concepción tecnológica de la Educación Física (Vicente Pe-draz, 2013).

Frente a esa consideración sistémica y cuasi natural de la disciplina, el constructivismo nos induce a pensar la Educación Física escolar como una configuración contingente, incluso fortuita y casual –dentro, evidentemente, del marco de posibilidades que ofrecía el contexto en el que apareció–, fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluyentes de algunos grupos hegemónicos en torno a unas preocupaciones sociales nuevas, según un proceso en el que unos significados (y las consiguientes prácticas) adquieren respaldo (es decir, se tornan dominantes) y otros lo pierden.

En este marco interpretativo, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una *predisciplina* habría de entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía –entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, entre lo institucional y lo espontáneo, entre el saber y el hacer, etc.–, las cuales, sin sustancia ni proyecto definido (y esto es tal vez lo más importante) le fueron dando forma como tal disciplina académica. Dicho de otro modo, fueron construyendo sus códigos de actuación por acumulación, sustitución, sustracción, transformación, etc., donde las justificaciones funcionales y pedagógicas se irían elaborando incluso a posteriori de su configuración como tal disciplina, como una condición más (de legitimación) entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis. Una ojeada a la historia de los discursos y prácticas de la Educación Física permite corroborar la escasa linealidad de los procesos de configuración de esta (las idas y

vueltas, los pasos en falso, los intentos fallidos), aunque luego la historiografía más superficial ofrezca una imagen de unidad en el tiempo, una imagen de necesidad o de coherencia evolutiva de la disciplina.

Los casos de la inclusión del deporte en las *Public Schools* inglesas de mediados del siglo XIX, de la gimnasia filantrópica en las escuelas de Europa Central por la misma época, o del juego en los jardines de infancia algo más tarde, son paradigmáticos porque ponen de relieve la escasa importancia que en un principio se concedió a unas y otras prácticas como actividades educativas propiamente dichas y, sin embargo, una vez consolidadas acabaron siendo encumbradas como grandes descubrimientos (más que invenciones, descubrimientos) pedagógicos. En un contexto en el que la escuela tenía un sentido principalmente asistencial y de control de la población infantil, tales actividades se fueron incorporando como un medio más de organización de unos establecimientos escolares donde la necesidad de llenar tiempos, distribuir espacios y actividades, o aplacar la efervescencia corporal de la infancia poco habituada a la quietud, obligaba a incorporar prácticas tan heterodoxas como la gimnasia, o ciertos deportes –no sin conflictos ideológicos– y a amalgamar idearios que les dieran legitimidad (Vicente Pedraz, 2001). De hecho, una vez incorporadas dichas actividades a la práctica escolar, el discurso pedagógico debió buscar, y encontrar, las justificaciones técnicas pertinentes –al principio, sobre todo, de carácter médico y moral– para que unos materiales culturales que tradicionalmente habían pertenecido a las élites fueran asumidos por todos, asimilados y naturalizados.

Lo que se está discutiendo aquí es qué tipo de explicaciones somos capaces de ofrecer con relación a la Educación Física como disciplina: desde luego que el discurso académico oficial no tolera bien las explicaciones en términos de poder, de pugnas simbólicas, de legitimación, etc. En contrapartida, se afana en desarrollar justificaciones de carácter instrumental, funcional, incluso pragmático, que se adaptan muy bien al modelo sistémico y sustancialista de la realidad y a la verosimilitud técnica que despliega. Se trata de ver si somos capaces de evidenciar las contradicciones que el discurso técnico de la Educación Física soporta para contener su sentido dentro de los esquemas positivistas y tecnocráticos según los cuales (Vicente Pedraz, 2013: 322-323) proclama, por ejemplo, desarrollar la libertad pero obtiene su reconocimiento tras un reclutamiento forzoso; afirma desarrollar valores democráticos pero

se configura mediante una estructura jerárquica y bajo principios incontestables de autoridad; pretende desarrollar la autonomía pero no concede apenas ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos sobre qué y cómo hacer con sus cuerpos; manifiesta desarrollar el sentido crítico pero fomenta la aceptación incondicional de la norma dominante en cuanto a prácticas y representaciones del cuerpo; asegura promover el respeto a la diversidad pero trata la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; declara el valor de la pluralidad pero tiende a estructurar de manera monolítica el desarrollo de competencias mediante programas sistemáticos y estandarizados.

Cuando las explicaciones de carácter funcional, instrumental, entran en contradicción con las evidencias –en nuestro caso, digamos, cuando se pone de relieve que la Educación Física no sirve para lo que dice servir, no construye el cuerpo que dice construir– en lugar de reconfigurarse como materia –renovar los contenidos, los métodos, los objetivos– para que dicha materia sirva realmente a lo que supuestamente debe servir, modifica las justificaciones. En este sentido, tiende a explorar y acumular justificaciones-explicaciones enormemente movedizas; por ejemplo, en términos de valores genéricos e inespecíficos —lo que yo he llamado la capitalización intensiva de propiedades (Vicente Pedraz, 2007, 2010) que hace aparecer a la Educación Física como una especie de cuerno de la abundancia en la que todo cabe y de la que todo se puede esperar—.

La capitalización intensiva de propiedades es, junto con los procesos de desobjetivación del cuerpo y la mitificación de la experiencia corporal inespecífica, uno de los mecanismos a través de los que se forja la ilusión didáctica (Vicente Pedraz, 2001), la ciega creencia en que el saber pericial es capaz de determinar la mejor forma y el modo más eficiente de administrar la experiencia corporal. Justamente, dicha ilusión didáctica se convierte en uno de los más contundentes dispositivos anticontestatarios (y yo diría que antipolíticos) de abordaje de la Educación Física —puede que de toda disciplina pedagógica, pero particularmente de ella—, en la medida en que, a través del barullo de verdades técnicas que es capaz de generar, hace aparecer como indiscutible lo que solamente es hegemónico. Mediante un bucle productivo y reproductivo de teoría, de justificaciones más o menos plausibles —que, al calor del mercado y de las circunstancias políticas, adquiere velocidades vertiginosas— convierte en verdadero lo que solo es dominante. Es lo que

ha sucedido y está sucediendo en estos momentos en España con motivo de la adecuación de las enseñanzas al modelo de las competencias, que impone el libre comercio educativo y el espíritu de empresa triunfante aplicado a la educación con el pomposo nombre de “proceso de convergencia europea de Educación Superior” (Vicente Pedraz, 2011).

A este respecto, para explicar mejor el concepto de Educación Física como disciplina, recurriría a la ficción de Harold Benjamin titulada “*Curriculum del tigre dientes de sable*”; una ficción satírica con la que explicaba, allá por los años treinta del pasado siglo, la elaboración del currículum de nuestros antepasados trogloditas, pero que nos dice mucho de los mecanismos, yo diría que aún vigentes, de conformación disciplinar:

(...) había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego.

Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no quisieron hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos y ahuyentamiento-de-tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; (...) al fin y al cabo –dijeron los sabios ancianos–, no enseñamos a capturar peces con el fin de conseguir peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para aprovisionarnos de caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de ahuyentar tigres; lo enseñamos con el propósito de desarrollar ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos (...). Habéis

de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el currículum del tigre dientes de sable es una de ellas (Benjamin, 1939: 24-25).

Lo que esta sátira sugiere en primer lugar es que es necesario cuestionar lo natural —incluso racional— de la educación, válido en nuestro caso para la Educación Física. Cuestionado dicho carácter, se hace necesario trascender la concepción de la misma como un mero proceso de construcción de la motricidad para considerarla como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales y sociales, donde el cuerpo es un espacio de producción ideológica, de tal manera que el desarrollo diferenciado y desigual de los sujetos no es el resultado de una simple variabilidad técnica que ofrece la relación entre patrimonio biológico y medios pedagógicos disponibles, sino la semiótica de las fracturas sociales que la escuela no es capaz de interpretar y mucho menos de resolver.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benjamin, H. (1939). *The Sabre-Tooth Curriculum*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (1990). Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento. En *Humanismo y Nuevas Tecnologías en Educación Física*, Actas del Congreso Mundial de la AIESEP. Madrid: INEF de Madrid.
- Vicente Pedraz, M. (2001). La mirada del otro, escuela, cuerpo y poder. *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica*, 84.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la educación física y el deporte*, 4-5.
- Vicente Pedraz, M. (2009). Educación física como ideología del poder: la

Miguel Vicente Pedraz

construcción de las creencias pedagógicas en torno a las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 33(2).

Vicente Pedraz, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 17.

Vicente Pedraz, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18.

Vicente Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos*, Esp. 1.

Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1).

Esta publicación reúne trabajos realizados por los invitados a las Mesas Redondas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias que se llevó a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013. Los trabajos se agrupan en torno a los títulos de cada una de las Mesas Redondas. Los temas abordados reconocen tres ejes. El primero de ellos es la Educación Física Escolar, en el cual se reconocen dos núcleos: La profesionalización de la docencia y los debates en torno del curriculum de la Educación Física. El segundo eje es la Educación Física Académica; en este caso, los debates giran en torno a la Educación Física como disciplina y a las Políticas de desarrollo académico en Educación Física. Finalmente, el tercer eje es la Educación Física Profesional, en el cual se introducen dos cuestiones: los debates en torno al del profesor en el deporte de alta competencia y los que hacen al vínculo entre el deporte, el Estado y la política.

ISBN 978-950-34-1170-4

