



Educación Física y Ciencia, vol. 21, n°4, e098, octubre-diciembre 2019. ISSN 2314-2561  
 Universidad Nacional de La Plata.  
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
 Departamento de Educación Física

## Políticas de revisión curricular en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1998

Policies of curricular revision in Physical Education of the National University of La Plata. Argentina, 1998

*Celeste Felipe*

*CONICET, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/*

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

celefelipe2@gmail.com

### RESUMEN:

En este trabajo presentamos conclusiones de una investigación que tuvo como objeto el proceso de legitimación disciplinar de la Educación Física (EF) en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los años 1992 y 2004. Particularmente, el artículo analiza el debate que se dio en el marco del Consejo Académico durante la última reforma curricular de la carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), como un evento crítico en el que distintos actores pugnarón por liderar una visión de la disciplina y de la propuesta formativa. A partir de comprender el cambio curricular como conflictivo y complejo, por los intereses y relaciones de poder que moviliza, se plantea cómo las dinámicas institucionales y disciplinares entran en juego en ese proceso. El enfoque metodológico partió de un estudio de caso instrumental único que combinó estrategias como el análisis documental y entrevistas semi-estructuradas a actores clave. Concluimos que este cambio fue una disputa de orden político en la cual, si bien EF representó el eslabón más débil en una discusión de fondo sobre las políticas curriculares, significó una reposición de la disciplina en el escenario institucional.

**PALABRAS CLAVE:** Política curricular, Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

### ABSTRACT:

In this paper we present conclusions of an investigation that aimed at the process of disciplinary legitimation of Physical Education (EF) at the National University of La Plata (UNLP) between 1992 and 2004. Particularly, the article analyzes the debate that He gave in the framework of the Academic Council during the last curricular reform of the career in the Faculty of Humanities and Education Sciences (FaHCE), as a critical event in which different actors struggled to lead a vision of the discipline and the proposal formative. From understanding the curricular change as conflictive and complex, due to the interests and power relations that it mobilizes, it is raised how institutional and disciplinary dynamics come into play in that process. The methodological approach was based on a unique instrumental case study that combined strategies such as documentary analysis and semi-structured interviews with key actors. We conclude that this change was a political dispute in which, although EF represented the weakest link in a substantive discussion on curriculum policies, it meant a replenishment of discipline in the institutional setting.

**KEYWORDS:** Curricular policy, Physical Education, Faculty of Humanities and Education Sciences, National University of La Plata.

### A. INTRODUCCIÓN

Los procesos de cambio curricular en la universidad son de tipo descentralizados si los comparamos con las características que asumen respecto al resto de los niveles del sistema educativo, ya que es allí donde se discuten y elaboran las propuestas de formación con relativa autonomía y participación de los agentes implicados (Salit, 2011). La condición de institución autónoma y cogobernada que asume implica múltiples desafíos para la consecución del curriculum en tanto significa conjugar intereses, disputas y perspectivas que

Recepción: 04 Junio 2019 | Aprobación: 02 Diciembre 2019 | Publicación: 20 Diciembre 2019

**Cita sugerida:** Felipe, C. (2019). Políticas de revisión curricular en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1998. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), e098. <https://doi.org/10.24215/23142561e098>



distintos actores sostienen acerca de una carrera y disciplina, y las estrategias y prácticas que despliegan para incidir en la formación de sus estudiantes, entre otros aspectos.

La carrera de Profesorado en EF de la FaHCE contó con seis planes de estudio previo a la modificación en el año 1998: el fundacional de 1953, el de 1960, 1970, 1978, 1982 y 1984, todos con una extensión estipulada de cuatro años. La primera iniciativa de modificar la extensión de la carrera y la introducción de una licenciatura fue durante la última dictadura, en 1982, en la gestión de Ernesto Rogg como director del DEF, aunque duró poco tiempo. Esta propuesta es definida por Levoratti (2017) como una instancia de búsqueda de prestigio de la carrera, en una asociación entre universidad e investigación. Luego, en la “normalización universitaria” de 1983 y durante la gestión Parenti se “restaura” el plan de estudios a la extensión inmediatamente anterior (Planes de estudio del Profesorado en Educación Física 1982, 1984, FaHCE, UNLP).

Retomamos para el análisis la discusión del proyecto académico de EF entendiendo que fue una circunstancia de profundo debate entre actores que pugnaban por liderar una visión de la disciplina y de la formación de los estudiantes. Para ello, en un primer momento, se considera el escenario institucional de la FaHCE en el que tuvo lugar la reformulación de la propuesta de formación en EF. Se describe el clima político y los lineamientos institucionales para encarar las reformas curriculares, y se retoman los debates que suscitó la única propuesta consensuada en la Comisión Curricular del DEF. Dicha propuesta se sometió a votación en el Consejo Académico y fue aprobada en 1998.

## B. METODOLOGÍA

El artículo forma parte de una investigación más amplia que se construyó desde una estrategia de estudio de caso instrumental único (Stake, 1995). Es decir, se eligió el caso de EF en la UNLP porque permitió analizar el proceso de legitimación de una disciplina de orientación profesionalista en la universidad, y las dinámicas que se generan al interior de la institución y comunidad en dicho proceso. No obstante, el caso en sí mismo es paradigmático ya que hacia los años '90, se constituyó en una referencia nacional que merece ser estudiada. Esta decisión metodológica supuso adentrarse en el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico de ese proceso y de los universitarios que, en calidad de docentes, graduados y estudiantes, desarrollaron políticas y estrategias disciplinares desde el año 1992 al 2004, atendiendo a los diferentes planos del escenario institucional (UNLP-FaHCE-DEF). Para el caso de la política de revisión curricular que se analiza aquí, se utilizaron distintos recursos y técnicas, básicamente el análisis documental y entrevistas a actores clave en el proceso. Con respecto a los documentos, se consideraron actas de consejo académico, focalizando en el acta en la que se discute la reforma curricular del año 1998. En cuanto a las entrevistas, cabe destacar que los/as entrevistados/as fueron docentes y graduados/as que cumplieron funciones como autoridad y/o gobierno de la carrera entre los años 1992 y 2004.

## C. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### C.1. Las reformas curriculares a mediados de los años 1990: nuevas normativas y políticas de financiamiento

La reforma de los planes de estudio fue uno de los pilares de la política de gobierno de la FaHCE de los años '90. Las pautas institucionales generadas para la elaboración de los planes de estudio partieron de un diagnóstico de los planes vigentes desde la “normalización”, por lo general aprobados entre 1984 y 1986, entre los cuales existían profundas diferencias y heterogeneidades. La sanción de las leyes educativas, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior de 1993 y 1995, respectivamente, motivó a las universidades a replantearse sus propuestas de formación ya que, según se indica en los documentos de la FaHCE, dichas

normas condicionarían “de modo directo los planes de estudio del Profesorado y sólo de modo indirecto los de la Licenciatura” (Obiols, 1997).

Las reformas curriculares fueron en gran medida financiadas por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). El FOMEC fue un mecanismo de distribución de presupuesto novedoso para las universidades, a través de la presentación de proyectos concursables (previa aprobación del Ministerio de Educación). Este fondo se disputó entre los años 1995 y 2000 con una prórroga de ejecución hasta junio de 2003 y estuvo enmarcado en un programa más estructural: el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES).<sup>1</sup> El FOMEC ofrecía financiamiento para diversas áreas de las distintas instituciones universitarias que hacían a la formación de grado – reforma de planes de estudio y capacitación docente-y de posgrado –otorgamiento de becas para graduados locales en el exterior, y para externos en universidades locales-, infraestructura y equipamiento –bibliotecas, computadoras, insumos-, etc. El 30 de agosto de 1995 se aprobó por Consejo Superior la participación de la UNLP en el FOMEC, y al día siguiente se hace lo propio en la FaHCE (Acta de Consejo Académico N° 157 del 28/09/95).

En cuanto a su aprobación en el Consejo Superior de la UNLP, se distinguen dos grandes grupos con posicionamientos contrapuestos: los “principistas” y los “pragmáticos” (Atairo, 2007, p. 48). Dentro de los primeros, se encontraban aquellos que abogaban principios como la autonomía institucional y la libertad de investigación y enseñanza; y en los segundos, primaba un discurso más vinculado a intereses, sobre la base del cálculo racional de los beneficios que podía reportar la adhesión al programa.

Para los “principistas” una de las controversias fundamentales estuvo vinculada a que el FOMEC surgió a raíz de un convenio entre el PEN y el Banco Mundial. Este último aportó dos tercios de los recursos, y significó la adquisición de deuda externa para el país. El crédito mencionado dio lugar a la creación de la SPU, como organismo encargado de administrar los fondos, hacer la evaluación y seguimiento de los proyectos y controlar las contrapartidas de las universidades. Este programa resulta un indicio del papel que asumieron los organismos internacionales en las reformas educativas del período (Suasnábar, 1999).

La inserción en la política nacional del PRES y dentro de éste del FOMEC, trajo aparejadas discusiones extensas y tensiones al interior de la FaHCE, que se tradujeron en el rechazo pleno del claustro estudiantil en el Consejo Académico (Atairo, 2007).

Finalmente, la adhesión de la FaHCE al FOMEC fue aprobada con seis votos a favor (4 votos de los profesores por la mayoría más 2 votos de graduados), y obtuvo cuatro votos en contra por los estudiantes y dos abstenciones por los profesores de la minoría.

La FaHCE presentó varios proyectos FOMEC en las tres convocatorias que se realizaron. En total fueron aprobados seis, uno de los cuales se trató de un proyecto interdepartamental. Dicho proyecto involucró a seis Departamentos Docentes (Ciencias de la Educación, Letras, Lenguas Modernas, Psicología, Educación Física y Sociología), abarcó sólo la formación de grado y consistió en diseñar e implementar reformas curriculares en las carreras de todos esos departamentos. Para ello, las autoridades de la Facultad resolvieron definir y financiar con esos fondos la participación de dos consultores institucionales para el asesoramiento y seguimiento de las reformas, que fueron José Antonio Castorina y Guillermo Obiols, y un consultor especialista por cada uno de los Departamentos, además del armado de comisiones departamentales con la participación de todos los claustros.

Obiols, como consultor institucional, construyó unas pautas a ser tenidas en cuenta para la elaboración de los planes de estudio, que fueron aprobadas a mediados de 1998 por el Consejo Académico. Dichas pautas fueron publicadas por la Facultad y están compuestas por un diagnóstico general de las carreras, y propusieron líneas generales surgidas de “las disposiciones legales vigentes” en aquel momento, “las posibilidades laborales” de los egresados y “el grado de desarrollo de las diversas disciplinas”. De forma resumida, las definiciones establecidas se acordaron en torno a la extensión de las carreras (cinco años), los títulos expedidos (Licenciado y Profesor) y las cargas horarias mínimas para cada carrera (2600 horas reloj presenciales para las Licenciaturas y 2800 para los Profesorados). Asimismo, se habilitó a que todas las carreras de grado permitieran la

continuidad en los estudios de posgrado y se instauró el régimen de cursadas cuatrimestral, con una duración de 6 horas semanales para cada espacio curricular, en planes de estudio que se compondrían por entre 29 y 33 espacios curriculares. Tanto Licenciaturas como Profesorados debían establecer un bloque común de entre 15 y 20 asignaturas a cursar en los primeros años, entre 4 y 8 asignaturas o seminarios optativos que supusieran “la profundización en algún aspecto de la disciplina o bien la conexión con otra disciplina” (Obiols, 1997, p. 42) dictados por carreras de la propia Facultad, de la UNLP o de otras universidades; y un bloque de espacios curriculares variable entre cada tipo de título, destinados al inicio a la investigación y la práctica profesional de cada disciplina. Se estableció que la Licenciatura culmine con un trabajo final de investigación y/o práctica profesional específica, denominado tesis; y que los Profesorados agregaran un bloque de formación pedagógica y la realización de prácticas docentes en diferentes niveles del sistema educativo de extensión anual.

## C.2. Las discusiones sobre el proyecto de la carrera de Licenciatura en Educación Física en el año 1998

El 7 de octubre de 1998, en sesión ordinaria del Consejo Académico (CA) de la FaHCE, se debatió la última reforma curricular de EF. Se encontraban presentes los doce consejeros que, según el Estatuto de la UNLP de 1996 vigente en aquel momento, componían el Consejo, distribuidos de la siguiente manera: seis consejeros por el Claustro de Profesores, cuatro por la mayoría y dos por la minoría, los dos representantes por graduados, y cuatro estudiantes.<sup>2</sup> Se trató de los consejeros Ana María Barletta, Norma Delucca, Carlos Parenti y José Luis De Diego por la mayoría en Profesores (Agrupación Independiente), y María Luisa Freyre y María Julia Bertomeu por la minoría (Agrupación Encuentro Académico). Por Graduados se encontraban Guillermo Banzato y Evelyn Vargas (FAG), y por estudiantes Leticia Muñoz Terra, Cecilia Abajo, Juan Misuraca y Ceferino Sabatini, pertenecientes a la agrupación FM.<sup>3</sup> También se encontraba presente el director del DEF para los períodos 1998-2001 y 2001-2004, Marcelo Giles. El decano era Guillermo Obiols, quien presentó el plan señalando que desde mediados del año anterior, 1997, el DEF se encontraba diseñando esta nueva propuesta de formación, en el momento en que él mismo se desempeñó como consultor institucional de las reformas curriculares.

Para el análisis de este debate, la configuración de diferentes posiciones y la estructura del Consejo Académico como instancia de definición de políticas, apelamos a la concepción del curriculum como:

“la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1998, p. 57).

Partiendo de esta idea, los diferentes posicionamientos muestran a la universidad como un espacio de disputa de orden disciplinar, político y epistemológico en donde, a diferencia de otros niveles educativos, se definen las propuestas formativas.

Durante la sesión mencionada existieron controversias respecto de la aprobación del plan propuesto, generadas a partir del desacuerdo que expresaron las consejeras profesoras por la minoría, María Luisa Freyre (Letras) y María Julia Bertomeu (Filosofía). La principal resistencia se relacionó con la creación de la carrera de licenciatura en EF, y podríamos resumir las objeciones en los siguientes términos, que ampliaremos luego retomando la discusión:

- el desacuerdo a la propuesta de licenciatura con orientaciones en otros campos disciplinares (en Educación, Ciencias Sociales, Filosofía –en la que tuvieron mayores resistencias-, Arte y

Comunicación y Ciencias Biológicas), y la orientación de un tutor (quién debía ser el tutor, qué requisitos debía reunir, etcétera).

- la falta de articulación con los departamentos docentes respectivos u otras facultades.
- el cuestionamiento a la interdisciplinariedad y a la falta de antecedentes sobre este aspecto en el Departamento de EF, y la posible puerta de entrada o habilitación de la licenciatura a posgrados.
- la falta de formación de los profesores para el dictado de las mencionadas orientaciones.

A partir del testimonio de Carballo pudimos reconstruir la composición de la comisión curricular que actuó en la reformulación del plan de estudios del profesorado en EF y la creación de la licenciatura. Dicha comisión estaba compuesta por, entre otros: Ricardo Crisorio, Marcelo Giles, Osvaldo Ron y él mismo. La incursión de Carballo se discontinuó “un año y pico antes de que terminara la redacción del plan”. A diferencia de este testimonio, según Giles, él no participó ya que quien lo hizo activamente fue Crisorio, porque él “tenía que dirigir el Departamento como secretario y otras cosas”, aunque se atribuyó “todo el laburo político y académico” y la escritura de la versión final del plan.

En un pasaje de la entrevista, Carballo señaló el derrotero que siguió el plan y ofreció algunas pistas para comprender las posiciones contrarias a su aprobación por parte de las consejeras profesoras por la minoría:

“[...] el plan se presentó y tuvo que enfrentar, en la Facultad algunas resistencias políticas de algún sector, en ese momento del Consejo Académico; todavía era antes de la reforma del estatuto. Básicamente gente más ligada a un pensamiento más, podríamos decir, tradicional o conservador, que no veía con buenos ojos que Educación Física tuviera una licenciatura, o sea, no le daba a Educación Física el estatus de...hablemos de disciplina, tentativamente, de una disciplina en pie de igualdad con el resto de las de Humanidades. Eso fue el escollo principal en el Consejo Académico, escollo que no tuvo mayores dificultades en el Consejo Superior. [...]”. Entrevista N°1 a Carlos Carballo el 13 de abril de 2016 en Ensenada.

En la cita precedente no sólo se anticipa la controversia presente en la discusión de la reforma curricular respecto al estatus de la Educación Física como “una disciplina en pie de igualdad con el resto de las de Humanidades”, sino que además es indicativa de la trascendencia del propio proceso de revisión curricular como hecho político y académico en la construcción de un “campo” disciplinar legitimado. Distintas políticas y estrategias desarrolladas por esta comunidad, tales como los congresos, la revista, la investigación, operaron como inversiones de los agentes para la construcción de legitimidad interna y externa de la EF (Felipe, 2019), pero que evidentemente no bastaron para su reconocimiento, sino que hubo que discutir “cara a cara” con profesores de otras disciplinas que pedían “argumentos epistemológicos”. Esta cuestión puede vincularse con la idea de disciplina académica de Becher (2001), ya que para su existencia no es suficiente contar con una estructura administrativa independiente (en nuestro caso, DEF), sino que además deben adicionarse aspectos como la credibilidad académica y el prestigio.

En la entrevista con Giles identificó a este proceso curricular como una instancia para “dar el debate” a las otras disciplinas:

“[...] armamos un debate muy fuerte, académico, o sea, por un lado, el crecimiento académico de la carrera que hace los deberes, por otro lado, el crecimiento político en el sentido de dar el debate a la Filosofía, a la Historia, a las Letras, para eso hubo que ponerse a estudiar, no todos se pusieron a estudiar, fundamentalmente Ricardo y yo, fundamentalmente Ricardo más que yo, porque ahí yo arranco con una cosa más de gestión por lo tanto el estudio me queda un poco complicado, después me pongo al día, pero...[...]”. Entrevista a Marcelo Giles el 17 de diciembre de 2015 en La Plata.

En el mismo sentido Ana María Barletta señaló que el gran cambio de este grupo, el crecimiento intelectual viene con esta reforma:

“para ellos era la revolución porque era dar un salto cualitativo muy importante [...] Y yo creo que ese fue un punto muy alto del desarrollo intelectual de ellos porque, bueno, viste lo que pasa con las disciplinas más consolidadas, ellas no tienen que ir a demostrar nada, pero ellos tenían que demostrar ahí y entonces eso lo impulsó mucho, a un desarrollo. [...] Ellos hicieron un proceso de mucho crecimiento porque se tenían que legitimar y entonces ellos estudiaron, armaron proyectos, ellos buscaron la legitimación”. Entrevista a Ana María Barletta el 20 de octubre de 2017 en La Plata.

En el acta de la sesión mencionada quedó reflejado el debate sobre el proyecto de reformulación del plan de estudios de EF, específicamente en cuanto a la creación de la licenciatura. Si bien no podemos conocer las estrategias o arreglos informales previos a la instancia del CA, relevar y analizar las posiciones allí plasmadas nos permitirá dar cuenta de los principales argumentos de los distintos actores en la disputa por la aprobación o no de una propuesta de formación académica. En este sentido, la consejera Freyre tuvo un rol saliente en cuanto a la fundamentación de una posición disidente a la propuesta del DEF. Como quedó expresado en el siguiente pasaje de la sesión:

“[...] no tenemos ninguna objeción respecto del Profesorado. En lo personal, *si tengo algunos problemas para entender la factibilidad que pueden tener las licenciaturas.*

[...] para mí no resulta claro si el interés estaría puesto en la profundización de los estudios de Educación Física con algún aditamento de nociones procedentes de otros campos curriculares –lo cual, pido disculpas, pero me suena peligrosamente a cultura general-, o si lo que interesa es una profundización en otros campos del saber, como Filosofía, Comunicación, Arte, Ciencias Biológicas, etcétera. [...] No resulta claro, por ejemplo, cómo sería la organización de esas licenciaturas, cómo sería la organización de las materias de Educación Física, de las de los otros departamentos, de dónde provendría el tutor, porque el alumno tiene que inscribirse presentando un plan dirigido por un tutor y qué injerencia relativa pueden tener el Departamento de Educación Física o el que fuera en la aceptación del plan. [...] *No veo claro qué es lo que se proponen lograr esas licenciaturas con orientación*, insisto, no digo que esté mal sólo que para mí no está claro. Un problema es ver cuál sería el peso relativo y ese peso relativo estaría dado por qué propósitos tiene una licenciatura con orientación. [...] Creo que uno de los problemas de esto es, tal vez, una concepción que no es la mía, sobre qué son los estudios interdisciplinarios y qué es una licenciatura. A mi modo de ver, *una licenciatura es una profundización en un área y no un diálogo*, entiendo que lo del diálogo está concebido como metáfora, a lo mejor yo soy muy lineal y como no me dedico a la literatura quisiera que se me aclarara la metáfora, porque no resulta claro.” (FaHCE, 1998, p. 8-9). (Las cursivas son propias).

Aquí la objeción planteada está centrada en la propuesta de una carrera de licenciatura con orientaciones. Y, cabe decir, no está dirigida solamente al plan de EF, ya que carreras como Ciencias de la Educación también estaban en ese momento proponiendo licenciaturas con orientaciones. En este caso puntual, el cuestionamiento deviene en si esas orientaciones significarían una “profundización” de los estudios de EF con “aditamentos” de otras disciplinas, o una “profundización” en otros campos del saber. En el primer caso, señala el peligro de que esa licenciatura persiga el propósito de formación en “cultura general” o un mero “diálogo” entre disciplinas y, en el segundo caso, plantea cómo podrían organizarse las asignaturas y la figura de un tutor, desde la concepción de que una licenciatura implicaría efectivamente la profundización en un área que anticipa, como veremos luego, cuestionamientos respecto a su factibilidad en el marco de las condiciones del DEF.

Ante dichos cuestionamientos y previo a cederle la palabra al director del DEF, el Decano recordó a los presentes que en la última sesión del CA se habían aprobado las pautas generales para la elaboración de los planes de estudio, y dentro de ellas, en el punto 7, se estableció que las carreras incluirían un “bloque de orientación” de materias electivas que implicarían, “o bien la profundización en algún aspecto de la disciplina, o bien la conexión con otra disciplina”. En el mismo sentido, en su rol anterior como consultor institucional de las reformas, señaló haber aconsejado al DEF a incluir ambas opciones, y a propender al “diálogo” con otras disciplinas de la facultad.

En cuanto a los propósitos de la licenciatura con orientaciones y su factibilidad, el por entonces Director del DEF, Giles, señalaba:

“Las orientaciones de la Licenciatura tienen el objetivo de profundizar, en algún campo disciplinar, los estudios en Educación Física en función de mejorar la formación de nuestros graduados, en relación a las comunicaciones continuas que tenemos en esos campos. [...] En cuanto a la pregunta puntual de la consejera en relación a la implementación, no tenemos ninguna duda de que podemos funcionar, de la misma manera que hemos funcionado en otros eventos que hemos organizado en la Facultad. Presuponemos que la implementación de los tutores va a ser, sin ninguna duda, con profesores de Educación Física que estén en el Departamento y también suponemos que pueden ser otros profesores de la Universidad u otros profesores de la Facultad los que tutoreen a los licenciandos. [...] La idea es que los alumnos puedan implementar un plan de seis espacios curriculares, con un tutor y que puedan consultar al Departamento para que se les sugiera cuáles podrían ser esas asignaturas.

También la idea es que no solamente realicen cursadas en otras unidades académicas o en otros departamentos, sino que el Departamento pueda ofrecer, a través de esta comunicación que decimos, algunos seminarios dictados especialmente para esas orientaciones. Por supuesto, cuando hablamos de orientación en Educación, va a ser con la gente de Ciencias de la Educación con la que vamos a conversar, cuando hablamos de Filosofía, con la gente de Filosofía, y así en todos los casos. [...] Es importante que quede claro que no van a recibir el título de Licenciados en Educación Física con una orientación determinada, sino que dentro de esa orientación van a hacer su licenciatura en Educación Física y el título seguirá siendo licenciado en Educación Física. La idea es que puedan profundizar en un campo del conocimiento con el cual habitualmente nuestra disciplina tiene contacto profesional y académico". (FaHCE, 1998, p. 12).

Para defender la propuesta, allí Giles apela a la "comunicación" de la EF con esos otros campos disciplinares planteados como orientaciones. Es decir, a una historia de la disciplina en vinculación directa con la Educación, las Ciencias Sociales, las Ciencias Biológicas, la Filosofía y la Comunicación y las Artes. Articulación entre disciplinas que además se instrumentaría mediante conversaciones ex post con los distintos departamentos docentes de la FaHCE. Por último, señaló un argumento que sostendrían luego otros profesores que avalaron el proyecto, vinculado a que la denominación del título no sufriría modificaciones por esas orientaciones, sino que continuaría siendo el de licenciado en Educación Física.

En relación a la concepción de interdisciplinariedad que según la consejera implicaban las orientaciones, manifestó Freyre:

"El campo de conocimiento tal como yo lo entiendo –no pretendo tener la respuesta absoluta- es que no se trata de una cuestión de más o menos conocimiento de Filosofía, de Comunicación, de Arte o de lo que sea, sino todo un tipo de trabajo orientado desde el comienzo, con una fundamentación epistemológica determinada y con el aprendizaje de una metodología de trabajo.

Así como me merece el mayor de los respetos la metodología de trabajo de la Educación Física, creo que merecen el mismo respeto la organización disciplinar y la fundamentación metodológica que tienen los estudios filosóficos o de comunicación y todo ese tipo de cosas.

Me parece que ésta es una *concepción interdisciplinaria* que aunque yo no la comparta, eso no es lo importante, el hecho es que es *apresurada*. Preguntaría, por ejemplo, cuál es la historia de esa concepción de interdisciplinariedad, qué antecedentes tiene, dónde se dicta, etcétera. Porque yo sigo sin respuesta, respecto de cómo se va a diseñar en un campo en el que puedo juzgar, el único que puedo juzgar, que es comunicación. [...] Necesito que me digan cuál es la historia de esos estudios interdisciplinarios; quiero una fundamentación epistemológica concreta y también quiero que me digan qué antecedentes hay en el mundo, porque puede ser meramente mi ignorancia, lo reconozco, pero no los conozco.

Repito, necesito una fundamentación epistemológica más sólida o que, por lo menos, me digan: esto tiene tales antecedentes en el mundo y no lo estamos inventando porque sí. A partir de allí, discutiré. Sinceramente no sé qué antecedentes hay y hasta ahora no se ha justificado, *es como si de pronto dijeran: bueno, los hacemos más cultos y no me parece que la Universidad esté para eso.*" (FaHCE, 1998, p. 12-13). (Las cursivas son propias)

Las expresiones anteriores incluyen cuestionamientos de orden epistemológico y político, que es preciso comprender en el escenario de la discusión. Es decir, los argumentos de Freyre no sólo se dirigían a los de EF que proponían el plan sino a la gestión de la Facultad que lo apoyaba, dado que este proyecto venía previamente con el aval del decanato. En ese marco, la consejera esgrimió argumentos epistemológicos y académicos, aunque estaba señalando como "apresurados" a los académicos de EF y a quienes formaban parte de la gestión de la institución. En relación a esos argumentos, se explayó sobre lo que significa un campo de conocimiento, su organización y forma de trabajo y las particularidades y límites con respecto a otros campos del saber. Planteó que el tipo de articulación entre disciplinas que se proponía el plan era "apresurada", apoyándose en el "respeto" que merecen las disciplinas y sus metodologías de trabajo. Esas concepciones condujeron a Freyre a solicitar "antecedentes" y una "fundamentación epistemológica" que justificara el trabajo interdisciplinario de la Educación Física con otras disciplinas. En la misma línea, se cuestionó que la inclusión de las orientaciones y su forma de instrumentación se explicaran por el mero hecho de que los estudiantes adquirieran "más o menos conocimiento" o que la universidad se planteara como un espacio para "hacerlos más cultos". Aquí se pusieron en evidencia argumentos inferiorizantes sobre la formación en EF, en tanto no se creía necesario o suficiente que la interdisciplinariedad se justificara por el contacto de los estudiantes de esta carrera con otras disciplinas, con particular referencia a la Comunicación y la Filosofía.

De Diego, por la mayoría del claustro de profesores, defendió la formulación general del plan de estudios, y se refirió puntualmente a la cuestión de las orientaciones:

“[...] Debo decir que tengo alguna experiencia en cuanto a planes de estudio, después de participar durante seis años en la Comisión de Enseñanza del Consejo Superior y creo que éste es un plan de estudios muy bien formulado. Eso es lo primero que quería decir. En segundo lugar, en relación con esta controversia, yo recuerdo que en el plan de estudios de la licenciatura en Letras, dice que pueden cursarse estudios con orientación literaria, en lingüística o en... Esas tres orientaciones son disciplinarias no interdisciplinarias, es decir, son profundizaciones en algún campo al interior de la disciplina, lo que no quiere decir que pueda haber seminarios que la conecte con otras. [...] Entiendo lo que dice la Profesora Freyre en algunas orientaciones, como Arte y Comunicación, donde cuesta mucho encontrar en el grado de Educación Física, alguna base previa que justifique una orientación en esa dirección. De todas maneras, yo no veo para nada mal que un licenciado en Educación Física hiciera algún tipo de seminario en Arte, estoy de acuerdo con el Decano en el sentido de que ese tipo de contactos siempre son muy fructíferos y siempre abren las perspectivas ideológicas y aun las disciplinarias.

Quizás podría decirse, tratando de interpretar a la Profesora Freyre, que eventualmente esto podría aprobarse así y que el Departamento, a futuro, tratara de dar una argumentación mayor para justificar esa orientación porque, efectivamente, a priori no aparece como demasiado justificada en el plan porque no tiene una relación muy clara con los estudios de grado”. (FaHCE, 1998, p. 13, 14, 15).

La intervención de De Diego muestra el apoyo a la propuesta de cambio curricular que el DEF había conseguido de parte de miembros de la gestión y de algunos consejeros. Es posible suponer que tanto los miembros del DEF como quienes formaban parte de la gestión de la Facultad tuvieran una intención de que la sesión del CA culminara con la aprobación del plan, al tomar en cuenta intervenciones como la de De Diego: “eventualmente esto podría aprobarse así”. Si recuperamos además la intervención de Obiols, en la que recordó que había un acuerdo previo respecto de que los nuevos planes tendrían orientaciones y la de Giles en la cual justificó las características de la propuesta, resulta plausible la hipótesis de que los consejeros por la mayoría y la gestión en general salieron a defender “en bloque” la propuesta, ante los cuestionamientos de las consejeras por la minoría. Entendemos que el caso de EF representó el “mascarón de proa” de una discusión política mucho más profunda, que pone en evidencia la dinámica política en las instituciones académicas, las negociaciones y arreglos de poder, que en esta contienda se traducen en el interés por aprobar los planes de estudio, excediendo la cuestión del estatus de la EF. Específicamente, en el pasaje citado puede reconocerse un posicionamiento en favor de que los estudiantes de EF tomen contacto con otras disciplinas en su proceso de formación, en tanto ese acercamiento representaría una “apertura” ideológica y disciplinar. Además de hallarse valoraciones positivas hacia la propuesta en su conjunto, también puede encontrarse un primer intento por agilizar su aprobación que, como veremos, intentó ser resistido por las profesoras de la minoría.

Inmediatamente a la intervención de De Diego, la consejera Freyre insistió más claramente en la articulación entre la EF y la Filosofía, así como señaló precipitada su aprobación:

“Tampoco veo muy clara la relación con la Filosofía, lo que pasa que no quiero hablar de Filosofía porque no es mi especialidad. Por otro lado, me parece que un plan de estudios es una cosa muy seria como para aprobarlo a futuro, además, no hay tanta prisa como para eso.

[...] A mí me gustaría saber cuál es la historia de los proyectos compartidos en esta Facultad, en esta Universidad, en el país, en el mundo o donde sea; qué formación de posgrado tendrían los profesores y de dónde los sacamos, porque también hay problemas de organización. Si a un señor que dicta la materia equis le llega un montón de gente a su curso habitual y con una formación distinta, eso crea una serie de conflictos de organización, incluso, se requerirán más ayudantes y un montón de cosas que supongo que habrá que tenerlas en cuenta”. (FaHCE, 1998, p. 15).

Frente a cierta premura por aprobar el plan que podía leerse en las palabras de De Diego, Freyre se estaba oponiendo a su aprobación “a futuro”. En este punto, es relevante considerar que tal oposición podía estar desbordando la discusión epistemológica sobre la EF, afectando la concreción de una política curricular institucional. Podríamos preguntarnos, en esta línea, si el plan de EF se estaba constituyendo en una “excusa” para discutir la modalidad de construcción y aprobación de los planes de estudio.

Nuevamente, Freyre solicitó antecedentes sobre proyectos de articulación disciplinar, tanto sea en el ámbito del DEF como a nivel nacional y mundial, que justificaran la licenciatura con orientaciones en otras disciplinas. Por otro lado, introdujo cuestiones que luego aparecerán como argumentos para el diseño de materias o la apertura de comisiones exclusivas para EF, como la incompatibilidad entre la formación de un profesor de Filosofía, Letras o Historia que dicta materias para esas carreras y la formación recibida por los estudiantes de EF y, fundamentalmente, el aumento matricular de la carrera a partir del retorno democrático.

Sobre estas cuestiones, Barletta señaló:

“Cuando tratamos este tema en la Comisión de Enseñanza, justamente, veíamos que en el plan de estudio de la licenciatura en Educación Física estaban estas orientaciones y lo que quedó claro desde el principio es que el título iba a ser de licenciado en Educación Física y no con orientación, es decir, esa orientación no va a figurar en el título.

[...] No lo entendimos de la manera que lo está planteando la Profesora Freyre, es decir, asociando un poco la licenciatura a estudios más específicos de posgrado, sino que lo pensamos como lo planteó el decano inicialmente, para que Educación Física pudiera contemplar en el plan una vinculación con un conjunto importante de asignaturas que se dan en esta Facultad y que también tienen que ver con la identidad de Educación Física dentro de la Facultad de Humanidades.

[...] Nunca pensamos que Artes y Comunicación lo iba a dar un Profesor de Educación Física o Filosofía, sino que era un plan que iba a estar vinculado con los departamentos respectivos y con los profesores especialistas de esas asignaturas. No se nos ocurrió que se desprendiera de aquí que estas orientaciones iban a estar dictadas exclusivamente por los profesores de Educación Física.

Cuando tomamos el tema de la licenciatura, lo pensamos como una apertura del Departamento de Educación Física a otros estudios de grado y también en una apertura de ese Departamento hacia el conjunto de la Facultad y no tan exclusivamente, como lo tenía hasta ahora, en Educación”. (FaHCE, 1998, p. 15-16).

Aquí Barletta sostuvo que las orientaciones fueron pensadas como formas de “vinculación” con otras disciplinas que, por otra parte, caracterizan la identidad de EF en la FaHCE. Es decir, en otras instituciones, la articulación se efectuó más estrechamente con la Biología, la Anatomía o la Fisiología y, en el caso de la UNLP, existió una historia de afinidad con disciplinas como Ciencias de la Educación, Filosofía o Historia, que excedió el hecho de compartir el mismo espacio institucional. No obstante, en los términos de la consejera, esa vinculación se efectivizaría y ampliaría por la vía de las orientaciones, en tanto representaría una “apertura” del DEF hacia el conjunto de las disciplinas que componen la FaHCE, y no solamente hacia las Ciencias de la Educación, con quienes mayoritariamente compartían espacios de formación e investigación.

El decano Obiols manifestó preocupación por el planteo de Freyre, al indicar que EF no hacía más que cumplir una pauta que fue diseñada para el conjunto de los planes de estudio de la Facultad, y que “entendía que había un consenso sobre esa pauta que, vale la pena aclararlo, no trata de cambiar en nada los títulos” que “van a seguir siendo absolutamente disciplinares sin que digan nada respecto de ninguna orientación”.

Sobre el pedido de “antecedentes” que hizo Freyre, el decano brindó como ejemplo la carrera de Filosofía de la UBA, en donde los estudiantes podían diseñar una orientación propia con la responsabilidad de un tutor, en la que podían cursar materias de otros departamentos de la misma facultad o de otras facultades de la UBA. Sostuvo que la propuesta de EF de la FaHCE era “razonable”, en tanto brindaría la posibilidad de que los estudiantes realizaran una “aproximación a otra disciplina”, defendiendo el carácter flexible de la formación de grado, la optatividad y la libertad de elección de los mismos.

En ese momento, la consejera Bertomeu expresó que, sobre los ejemplos, sin ir más lejos, podían referirse a la propia carrera de Filosofía de la FaHCE, en donde la licenciatura prevía la posibilidad de que los estudiantes realizaran cualquier materia de la misma facultad e incluso, de otras universidades. Aunque hizo la salvedad con EF:

“Pero creo que acá hay una diferencia fundamental de la que nos estamos olvidando y es la siguiente: el cuestionamiento de la Profesora Freyre –que yo comparto y que también lo comparten un número importante de profesores de la lista de minoría- tiene que ver con la diferencia fundamental entre lo que hace Filosofía acá y en la Universidad de Buenos Aires y lo que pretende hacer Educación Física, porque *nosotros no vamos a dar el título de Licenciado en Filosofía con orientación en Educación Física o Licenciado en Filosofía con orientación en Historia*, etcétera. [...]

Lo que la Profesora Freyre cuestiona y yo apoyo, es la interdisciplina sin un apoyo de estudios, de proyectos, de formación interdisciplinaria de base. Si a nosotros nos mostraran que el Departamento de Educación Física tiene proyectos de investigación en marcha sobre Educación Física y Filosofía, Educación Física y Arte y demás; que tiene profesores con doctorados, maestrías o especializaciones hechas en esas áreas, entonces, nosotros pensaríamos que es factible. Nosotros estamos cuestionando la factibilidad actual de ese proyecto, porque si no nos parece que se van a estar formando al mismo tiempo los profesores y los estudiantes. [...]

Entonces creo que estamos hablando de cosas distintas y que el ejemplo de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires no sirve, porque nosotros no hablamos de un Licenciado en Filosofía con orientación en Educación Física.” (FaHCE, 1998, p. 20-21) (Las cursivas son propias).

Bertomeu reforzó los argumentos contrarios en cuanto a la licenciatura con orientaciones, comparando EF con Filosofía –“nosotros no vamos a dar el título de Licenciado en Filosofía con orientación en Educación Física”-; y cuestionó la factibilidad de la EF para trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria. No obstante, pretendió mantener a esta comunidad en un lugar subordinado al pedirle antecedentes que sabía de antemano los docentes pertenecientes al DEF no tenían: proyectos de investigación, profesores con posgrado, etc. Estos argumentos refuerzan la idea de ubicar este debate como una disputa política en un momento de toma de decisión de una política institucional fuerte, como son las reformas curriculares. En ese sentido, podríamos pensar que EF constituía un punto débil en esa política, del cual estas consejeras se aprovecharon como opositoras al proyecto curricular de la gestión. No obstante, lo significativo para nuestro análisis, es que en esa discusión sostuvieron una serie de preconcepciones y desvalorizaciones vinculadas a la EF, que son indicativas del posicionamiento que tenía la disciplina en la institución y su relación con otras disciplinas.

Allí el decano insistió en que no se iba a dar un título con orientación, y según está escrito en las actas “hablan varios consejeros a la vez”. La consejera Freyre continuó en la misma línea que Bertomeu cuando señaló:

“...es como si yo dijera que quiero una Licenciatura en Letras con orientación en física atómica. Dentro de la Licenciatura en Letras hago una orientación en distintas disciplinas y, por ejemplo, dentro de la orientación en Literatura unos se dedicarán a argentina y otros a española o teoría literaria, pero no con *cosas tan totalmente divorciadas y externas*”. (FaHCE, 1998, p. 21-22) (Las cursivas son propias).

En las expresiones anteriores se evidencia la voluntad de complejizar y “trabar” la discusión y, en el mejor de los casos, dilatar la aprobación de los planes. Aun así, las ideas que se ponen en juego sobre el estatus de la EF al momento del debate, señalan la construcción de una distancia, una relación asimétrica y jerárquica entre la EF y las otras disciplinas o, al menos, hasta aquí, de la Filosofía, las Letras o la Comunicación. Lo que se desprende del argumento de Bertomeu, es que esas disciplinas y la EF no tienen nada que ver, son “cosas totalmente divorciadas y externas” y, por tanto, no deben ni tienen por qué articularse.

El ex director del DEF, devenido consejero académico, Carlos Parenti, introdujo una serie de argumentos que cambiaron la retórica construida hasta el momento por los profesores a favor de la propuesta. En lugar de hacer un esfuerzo por explicar las orientaciones, su sentido, las relaciones con otros departamentos, partió de reconocer la falta de tradición académica de la EF y la justificación de la propuesta en virtud de constituir una “innovación”:

“Reitero algo que ya fue expresado: el título de licenciado no tiene orientación sino que es una modalidad de profundización. Hace dos o tres reuniones atrás habíamos entrado en un juego de palabras y se citó el caso en el que se piden trabajadores con experiencia, entonces no se pueden presentar aquellos que no la tienen. Lo digo por la referencia a que aquí se estarían formando los profesores y los alumnos, quizás esto sea por la tradición que no tiene Educación Física y que sí tienen Lingüística, Letras, Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación y entonces, en el universo de las universidades latinoamericanas, europeas o argentinas uno puede encontrar personas que capaciten.

Aquí –esto puede ser novedoso o presuntuoso- nosotros somos los que estamos innovando. Esto tiene fundamentos en España, en Alemania, en Francia también hay doctores. Por ejemplo, el doctor...que vino acá, es profesor en Educación Física, doctor en Matemática, doctor en Sociología y su especificidad, su formación fue en Educación Física, después empezó a formarse porque veía que su campo disciplinar estaba siempre restringido por su historia y por el común, en campos

biológicos. El imaginario social cree que la Educación Física es ejercitarse, nosotros reivindicamos esta posición y ampliamos mucho más, por eso cuando hablamos de una especialización en Educación es porque estamos íntimamente ligados.

Si puede ser que Educación tenga una orientación en Filosofía, por qué no Educación Física, si es un saber disciplinar como Educación ¿Cómo puede un médico hablar de ética si parecería que un médico sólo actúa sobre un cuerpo? Pero el doctor Mainetti habla de ética.

Me parece que estamos restringiendo, no con mala intención sino con esta idea pragmática de ver esta posible realización.” (FaHCE, 1998, p. 22)

En la intervención precedente de Parenti es notorio el cambio en los términos de la discusión y su voluntad explícita de desactivar los argumentos contrarios de Freyre y Bertomeu, al reconocer las restricciones del campo disciplinar de la EF y la posibilidad que la Facultad se abra a una propuesta innovadora como la planteada.

Luego, una estudiante hizo un comentario con respecto a la materia Educación Física y sus ejes, y la profesora Freyre planteó poder enviar las objeciones por escrito “dado que algunas han sido tratadas y otras no bien porque la conversación se desvió”. El decano indicó que no habría problemas ya que al elevar la propuesta al Consejo Superior de la UNLP se acompañarían las actas de esta sesión junto con los agregados.

Finalmente, el plan del profesorado se aprobó por unanimidad (12 votos a favor), y el de licenciatura con 10 votos a favor y 2 en contra, de las consejeras Freyre y Bertomeu.

Para cerrar, retomamos un pasaje de la entrevista a Carballo en relación al férreo posicionamiento contrario a la propuesta de formación en EF de las consejeras Freyre y Bertomeu:

“En la facultad representaron [...] lo más recalcitrante y conservador de la academia, ‘para Educación Física un lugar subalterno para estos otros también, no van a comparar Filosofía, Letras e Historia con Sociología, Geografía y Ciencias de la Educación’. Ese lugar, un lugar muy de privilegio...tenían esas costumbres muy profesoras, muy de reverencia.” Entrevista N°2 a Carlos Carballo el 28 de septiembre de 2016 en Ensenada.

La reconstrucción de la discusión de la propuesta curricular y los testimonios de algunos de sus autores, como Carballo, permiten identificar que lo que estaba en disputa por esos años era una concepción sobre los estudios universitarios y el estatuto de una disciplina académica, que se debatían entre visiones identificadas como “elitistas” y “conservadoras”, representadas en la voz de las consejeras profesoras por la minoría, y visiones más abiertas, aunque seguramente movidas por diferentes intereses, a que la EF estuviera en una posición más equitativa respecto a las disciplinas tradicionales en la FaHCE, en cuanto a la disposición de recursos y de acceso a las actividades propias del quehacer académico.

#### D. CONCLUSIONES

A modo de cierre, podemos destacar que el debate en torno al cambio curricular que se inició en los años 1990 y que culminó con el plan de estudios actual, es considerado por varios analistas del propio ámbito institucional como el primero “significativo” respecto a la propuesta inicial de formación de 1953 (Galak y Simoy, 2015; Giles, Mamonde y Simoy, 2012; Villa, 2011). No sólo por el replanteo y reestructuración de materias y contenidos que significó, el cambio en la extensión de cuatro a cinco años, sino también, porque incorporó como novedad la carrera de Licenciatura, con su respectiva propuesta de plan de estudios.

Este artículo se propuso analizar el proceso de discusión y aprobación de la propuesta de formación de grado de EF de 1998, aún vigente. Para ello, se retomaron los lineamientos de política curricular del MCE y de la UNLP, en el marco de nuevas normativas (LFE y LES) y políticas de financiamiento específicas como el FOMECE, destinadas a las transformaciones en el grado y posgrado. Con los fondos de este Programa se financiaron consultores institucionales y especialistas por disciplina para encarar las reformas curriculares a nivel de la FaHCE. En octubre de 1998, con motivo de la discusión en el CA de la única propuesta consensuada en el DEF, se manifestaron fuertes resistencias por parte de las consejeras profesoras por la minoría. Dichas resistencias fueron analizadas como parte de una disputa no sólo epistemológica sino

política, en tanto estas consejeras se oponían a la política curricular y de gestión de la FaHCE, en la cual la EF representó el eslabón más débil para ese enfrentamiento.

Asimismo, la nueva propuesta curricular de grado con la incorporación de la Licenciatura, significó una “apertura” de la EF al conjunto de la FaHCE, en la medida en que demandó formación por parte de otras disciplinas que enriqueció la brindada hasta ese momento por el Profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atairo, D. (2007). *Estado, Universidad y actores: complejidad y entrecruzamiento de lógicas e intereses. La implementación del Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Nacional de La Plata* (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- De Alba, A. (1998). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Felipe, C. (2019). *Políticas académicas y estrategias de legitimación disciplinar de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1992-2004)* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1619/te.1619.pdf>
- Galak, E. y Simoy, M. S. (2015). El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En Crisorio, R., Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (coord.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata, Argentina: EDULP. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Giles, M., Mamonde, M. y Simoy, M. S. (2012). *El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina*. Trabajo presentado en el I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, Rosario, Argentina.
- Levoratti, A. (2017). *En búsqueda del "prestigio": La creación de la primera Licenciatura en Educación Física en la Argentina*. Trabajo presentado en 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10275/ev.10275.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10275/ev.10275.pdf)
- Obiols, G. (1997). *La Reforma curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Un diagnóstico y una propuesta*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Salit, C. (2011). Procesos de cambio curricular en la Universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3).
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suasnábar, C. (1999). Las “agendas” de la globalización para la educación superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos. En Villa, A. (2011). *Currículum, Educación Física y formación del profesorado. El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(13), 321-340. Recuperado de: [https://www5.uva.es/agora/revista/13\\_3/agora13\\_3e\\_villa](https://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3e_villa)

## NOTAS

- 1 En 1995 se pone en marcha el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) con dos componentes centrales: a) el mejoramiento de la eficiencia y calidad de la gestión vía el fortalecimiento institucional del sector universitario con la creación de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y de la gestión y planificación a través del fortalecimiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); b) la promoción de reformas académicas y de gestión a través del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC). Ver Atairo (2007).
- 2 Cabe señalar que el Estatuto de la UNLP de 1996 establecía que los CA se componían de doce integrantes: siete docentes, de los cuales seis debían ser profesores y un auxiliar docente, cuatro estudiantes y un graduado. Preveía un representante

del personal no docente, con voz y sin voto. En este caso, la composición del consejo de la FaHCE que debatió la reforma curricular de EF fue extraída de la portada del acta citada, es por ello que figuran seis profesores y dos graduados.

- 3 Acta N°204 del Consejo Académico de la FaHCE del 07 de octubre de 1998. En las elecciones estudiantiles de fines del año 1997, la Franja Morada resultó triunfante en el Centro de Estudiantes y obtuvo la totalidad de los representantes de su claustro en el Consejo (cuatro).