

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo Final

Año: 2023

Título:

Prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires

Estudiante: Profesora Silvia Susana Chamadoyra

Legajo: 13805

Correo electrónico: silchama229@gmail.com

Tutor: Sebastián Rivera

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación representa la culminación de una etapa formativa que recorrí con mucho placer, aunque con marchas y contramarchas debido a exigencias laborales que pausaron mi formación. El placer se fue construyendo en el camino; debates, intercambios, buen humor y aprendizajes hicieron de mí una persona feliz.

Quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deportes, por la coherencia ideológica y la actitud inclusiva potenciadora de profundos aprendizajes.

Agradezco a quien me acompañó tan respetuosamente en su rol de profesor tutor, el Lic. Sebastián Rivera (Seba). Todo mi respeto por el saber, la generosidad, síntesis y compromiso. ¡Gracias por estas cualidades, puestas a jugar sin claudicar!

Agradezco a la Lic. Ayelén Liserre, quien como profesora tutora acompañó mis intensos laberintos verbales con paciencia, claridad de pensamiento, presencia y organización. ¡Gracias por estas cualidades, puestas a jugar sin claudicar!

Agradezco a mis compañeras y compañeros de cohorte por la escucha y los intercambios que fueron nutriendo los sábados de encuentro.

Gracias a los y las docentes que colaboraron con la investigación accediendo a realizar las entrevistas. Gracias Noemí, gracias María, gracias Martín.

Gracias a mi familia por el estímulo, el interés, la escucha y el acompañamiento amoroso. Gracias Gustavo por la confianza, el impulso y el sostén cotidiano. Agradezco los caminos, los paisajes y los ritmos de nuestros pasos.

¡Gracias Joaquín, gracias Francisco, gracias Helena! ¡Por el amor, por el humor, por las intensidades, por las risas, por sus voces, sus colores y sabores! Les admiro y les amo.

Índice

Resumen	3
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y subtema	5
1.3. Introducción	5
1.4. Problema	6
1.5. Relevancia cognitiva.....	7
1.6. Marco teórico	9
1.7. Hipótesis	57
1.8. Objetivos	57
2. Segunda Parte: Material y Método	57
2.1. Tipo de diseño	57
2.2. Matriz de datos	59
2.3. Fuentes de datos	65
2.4. Instrumentos de recolección de datos	66
2.5. Plan de actividades en contexto	67
2.6. Universo y muestra	68
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones	69
3.1. Exposición, análisis e interpretación de datos.....	69
3.2. Conclusiones y sugerencias	81
4. Anexos	86
5. Bibliografía	108

Resumen

Nuestro trabajo fue realizado bajo la motivación de sumarnos a las líneas de investigación de un proyecto a escala mayor que la Universidad de Flores se encuentra desarrollando, con el fin de poner luz sobre las características de las prácticas pedagógicas, se plantea indagar acerca de cuáles son los saberes de la cultura corporal que los docentes hacen circular en sus clases y cuáles son las modalidades de planificación en la Educación Física argentina.

La población seleccionada para el trabajo corresponde a los y las profesores/as de la asignatura con desempeño laboral en las escuelas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, Partido de Vicente López. Los antecedentes de conocimiento científico producidos sobre el tema investigado se orientan, mayoritariamente, al nivel inicial y primario, por lo cual creemos que nuestro aporte en torno al nivel secundario tendrá relevancia para el campo de la Educación Física.

Los instrumentos destinados a la recolección de datos fueron entrevistas semi estructuradas realizadas a tres profesores/as en un trabajo de campo que nos permitió explorar y describir la realidad, contrastar con nuestras hipótesis, arribar a los resultados y elaborar las conclusiones finales de nuestro trabajo de investigación.

La elección de los elementos fue al azar simple, ya que el único requisito que debían cumplir los/las profesores/as seleccionados/as fue el de estar ejerciendo su profesión a nivel secundario. Nuestra fuente fue primaria, es decir que utilizamos información original, no evaluada ni intervenida previamente.

Utilizamos un enfoque cualitativo (no numérico), con el fin de conocer experiencias y opiniones en torno al tema investigado, con un diseño exploratorio/descriptivo y temporalmente sincrónico, de rápido procesamiento y flexible.

En cuanto a los resultados obtenidos, encontramos evidencias de estilos docentes tradicionalistas que se corresponde parcialmente con nuestra primera hipótesis de trabajo en relación a que las **modalidades de planificación y la circulación de saberes que seleccionan/proponen los y las docentes de Educación Física en el nivel secundario están sostenidas desde las funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionista y deportivistas**. Nuestro hallazgo se corresponde con las visiones higienista, desarrollista y recreacionista, no habiendo encontrado muestras contundentes en relación al deportivismo.

Esto lo pudimos observar a través de los actos del habla de los/las docentes entrevistados/as, donde también hallamos un caso (único entre tres), que contradijo esta hipótesis siendo que resultó estar enmarcado en un estilo de docente transformador devenido de la visión humanista con sentido socio crítico.

En relación con nuestra segunda hipótesis de trabajo, se confirma que **las modalidades de planificación que establecen los/las docentes de Educación Física no reflejan los saberes que circulan en sus prácticas pedagógicas dentro del nivel secundario**, cuando nos referimos a la Planificación anual, entendida por los/las docentes entrevistados/as como un mero acto administrativo que no da cuenta de la memoria didáctica institucional. En cambio, existen hallazgos de otras modalidades de planificación, evidenciadas en las entrevistas, que discuten con nuestra segunda hipótesis dado que reflejan fidedignamente las decisiones didácticas pedagógicas de los/las docentes de Educación Física del nivel secundario. Esas modalidades son proyectos didácticos, plan de clase, otras formas personales de registro y previsión de las propuestas didácticas.

Algunas de las evidencias halladas, especialmente las que dan cuenta de la subsistencia de modelos docentes tradicionalistas, nos motivan a pensar en la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación para indagar sobre las razones por las que aún perduran modelos pedagógicos con arraigo en cosmovisiones arcaicas que se suponen superadas por la historia. Al mismo tiempo, resulta pertinente reflexionar sobre el desánimo percibido en los docentes de la asignatura respecto del sentido de la planificación y el reclamo de mayor retroalimentación de parte de los equipos de conducción de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, más específicamente del Partido de Vicente López.

Palabras clave: Saberes corporales- Estilos docentes-Modalidades de planificación-Nivel Secundario

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física escolar

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas en Educación Física.

Subtema: Planificación y saberes en Educación Física.

1.3. Introducción

Con motivo de la finalización de nuestro ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deportes, realizada en la Universidad de Flores y en sintonía con las líneas investigativas planteadas por la misma Universidad, nos vimos motivados a llevar adelante el presente trabajo de investigación.

Además de lo dicho, debemos agregar el interés surgido desde la propia práctica escolar en el rol de Equipo de Conducción del nivel secundario en el Partido de Vicente López, Provincia de Buenos Aires, lo cual nos puso en contacto cotidiano con los contenidos prescriptivos de la asignatura, los saberes de la cultura corporal que los/las docentes proponen en sus prácticas y las modalidades elegidas para desarrollar la tarea de planificar.

Nos parece pertinente compartir con el lector la particularidad de haber realizado nuestro recorrido formativo en etapas, suspendidas y postergadas por razones de sobrecarga laboral y luego por Pandemia de Covid 19, lo cual explica la razón de por qué las tres entrevistas que conformaron nuestro trabajo de campo, corresponden a los años 2019 y 2023.

Deseamos que el producto de nuestra investigación aporte relevancia para evidenciar los posicionamientos político pedagógicos de los/las docentes en relación con la perspectiva de derechos que plantean en sus clases, y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en contextos de cuidado que garanticen el crecimiento y emancipación de los y las estudiantes en toda su diversidad y plenitud.

Creemos que el sentido profundo de la presente investigación lo constituye el aporte que puede representar en torno a la actualización y redefinición del campo disciplinar de la asignatura, al tiempo que acompañar los procesos de transformación de los y las docentes de Educación Física del nivel secundario.

Estamos convencidos que incorporar una actitud reflexiva y crítica sobre las propias prácticas pedagógicas, al tiempo que conocer y recorrer críticamente la historia de la Educación y dentro de ella la de la Educación Física, le brindará a la asignatura la posibilidad de contar con docentes transformadores, que ostenten un pensamiento abierto y humanista, haciendo foco en el sujeto que aprende y resistiéndose a ser meros reproductores de prácticas disciplinares tradicionalistas.

La información compartida se encuentra organizada en tres partes, donde en la primera nos dedicamos a delimitar nuestro objeto de estudio. En la segunda parte, exponemos nuestro método y matriz de datos y, en la tercera, realizamos el análisis de datos y las conclusiones. Nuestro propósito es brindar elementos para la reflexión y el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y despertar el interés de profesores/as y licenciados/as acerca de una Educación Física transformadora, bajo el prisma de la visión humanista con sentido socio crítico y con perspectiva de derechos.

Deseamos realizar un aporte valioso y valorado por toda persona que pueda sentirse interpelada por los resultados de nuestra investigación. Nos proponemos producir conocimiento científico y despertar el interés de quienes, directa o indirectamente, se destacan como referentes en los contextos de formación docente, como también en espacios de discusión e investigación académica y, todo ámbito donde se analicen las condiciones y características de las prácticas pedagógicas en la Educación Física argentina.

1.4. Problema

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los y las docentes de Educación Física de las escuelas públicas del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires? La muestra está orientada al distrito de Vicente López, en el año 2019 y en el 2023.

1.5. Estado de la cuestión - relevancia cognitiva.

A partir del año 2006 se han desarrollado una serie de investigaciones desde la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) orientadas a las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar. Nos hemos concentrado en algunos autores que nos ofrecen información relevante para llevar a cabo este trabajo de investigación.

La base de la información para realizar la relevancia cognitiva nos la proporciona el trabajo de investigación de Mansi. A través del mismo, se pueden detectar a lo largo de la historia las distintas visiones que le han dado sustento a la Educación Física escolar y la influencia de los acontecimientos que han ocurrido en la historia del país. En el recorrido histórico observamos cómo va cambiando la ideología dependiendo del contexto socio-histórico. Esto nos permitirá entender el trabajo de los/las docentes de Educación Física en las instituciones y muchas veces, la reproducción de ciertas prácticas que contienen un vacío en su argumentación y la falta de reflexión de las mismas.

Mansi, D. (2017). Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Periodo 1960-2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.

A su vez, Rozengardt nos aportará información significativa para la relevancia cognitiva a través de su escrito abordando algunas temáticas que tienen que ver con los modos de la práctica escolar de la Educación Física, las funciones esperadas para la Educación Física en la escuela y la formación necesaria para modificar las prácticas escolares. Frente a esto, el autor afirma que la Educación Física en la escuela si bien tiene contenidos específicos de su materia, la mayoría de las veces se alinea con otros proyectos formativos y sumado a ello, los docentes se ven afectados en su práctica por el cumplimiento de ciertos mandatos que se tornan contradictorios y le van dando diferentes significaciones a las funciones de la Educación Física.

Rozengardt, R. (2017). La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Encuentro nacional e internacional. ISEF General Pico.

Destacamos también a un equipo de investigadores, el cual su objeto de estudio está ligado a las prácticas pedagógicas humanistas con sentido crítico y transformador. Uno de ellos es Leonardo Gómez Smyth, que gracias a sus investigaciones pioneras se desprenden muchas otras que aportarán información relevante para seguir generando conocimiento dentro de

nuestra área. El autor afirma que la Educación Física Crítica está pasando por un proceso de construcción en el cual se desprenden ideas y principios ligados a una perspectiva transformadora de la educación física escolar. Smyth pone el énfasis en determinar, a través de su investigación, la construcción de situaciones lúdicas en las clases de educación física y para eso conceptualiza al juego y los modos de jugar de los niños/as.

Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.

A partir de ese estudio se han desprendido otros trabajos de investigaciones de finalización de grado (Cucci y Gómez, 2013; Dupuy y Gómez Smyth, 2015; Iannone y Gómez, 2015; Morén y Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth, 2016) que han tratado, de manera exploratoria, las categorías de estudio del presente proyecto. Podemos mencionar los aportes significativos de Emiliana Cucci teniendo como objetivo general de su investigación, entender una teoría poco enseñada y trabajada en los terciarios y por ende en las instituciones escolares. La misma se enfoca en generar una transformación social a través de la “Teoría Crítica”. Cucci lo explica claramente, su objetivo se justifica por el hecho de entender al ser humano cada vez más alienado, con menos tiempo para elegir con libertad genuina. Esta parte es la que nos interesa y toma importancia para nuestro trabajo de investigación.

El caracterizar a los/as docentes con un perfil crítico y transformador, ya que entendemos, son escasos y son los/as que más herramientas emancipadoras poseen.

Emiliana Cucci (2013): “Características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora”; Universidad de Flores, Buenos Aires.

El Proyecto de Investigación da cuenta de cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física en el nivel secundario. Por ello, es importante describir las visiones y funciones sociales por las que la Educación Física es atravesada en el sistema educativo argentino intentado con esto, ratificar o refutar nuestra hipótesis. Analizaremos entrevistas para conocer esas modalidades de planificación que los docentes adoptan, lo cual aportarán información acerca de qué saberes proponen en sus clases dichos profesionales.

La investigación se desarrolla con un diseño de tipo descriptivo/exploratorio y temporalmente sincrónico/transeccional. A su vez, el muestreo será probabilístico al azar simple que incluye a una población de docentes de Educación Física que actualmente ejercen su profesión en el nivel secundario. El análisis de los datos recolectados será de tipo cualitativo.

Una vez obtenidos los resultados de nuestra investigación, podremos esclarecer la manera en que los/as docentes aplican sus conocimientos a través de sus prácticas y planifican sus clases permitiéndole a los alumnos/as formarse a través de una perspectiva de derecho involucrándolos/as en los saberes. Con todo esto, daremos importancia a la enseñanza con una visión crítica de las clases y colocando a los estudiantes como protagonistas atendiendo a las necesidades y promoviendo una educación significativa.

Consideramos este trabajo de investigación un sustento con base teórica aportando relevancia a la búsqueda del conocimiento. De esta manera dará un aporte significativo en nuestro campo hacia una educación física en aras al cambio.

1.6. Marco teórico

1.6.1 Capítulo 1: visiones y perspectivas sobre la cultura corporal

Con el propósito de posicionarnos sobre el tema de nuestra investigación hemos organizado el presente apartado bajo la óptica de dos capítulos que servirán para poner en tensión las distintas perspectivas y visiones acerca de la Educación Física en su dimensión histórica, al mismo tiempo que reconocer su función social y relevancia en el campo de las prácticas pedagógicas de los profesores de la asignatura, en las escuelas secundarias públicas de la Provincia de Buenos Aires en la actualidad.

En perspectiva con el desarrollo de la Humanidad, afirmamos que la existencia corporal, de significación vivencial, ha producido modos de organización social que aportaron una dinámica convivencia entre pares y grupos de semejantes, impostergable para la subsistencia, y conveniente para su adaptación y proyección como especie/civilización.

Nos referimos especialmente a la producción de modelos sociales, económicos, políticos y simbólicos que fueron prefigurando las relaciones humanas, la manera particular de construir cultura y la necesidad de transmitirla a las nuevas generaciones.

En este sentido, creemos que la educación surge como necesidad humana para expandir su cultura, rasgo distintivo entre todos los seres vivos. Sin ignorar la presencia de abundantes investigaciones acerca de esta temática cultural, intentaremos hacer nuestro aporte focalizando la reflexión sobre la Educación y en especial la Educación Física, recortando el espectro temporal desde la modernidad hasta la actualidad. La contextualización histórica la realizaremos con la única intención de poner luz sobre las cuestiones del presente que nos propusimos observar.

Será menester entonces, visualizar el desarrollo histórico de la Educación y de la Educación Física en particular en nuestro país, manteniendo el foco de nuestra investigación para reconocer los saberes corporales que circulan y qué tipo de prácticas pedagógicas se desarrollan hacia el interior de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de definir si dichas prácticas tienden a reproducir modelos del pasado o intentan elaborar cambios innovadores en el abordaje de las clases de Educación Física y los saberes de la cultura corporal que en ellas circulan.

En un breve recorrido histórico intentaremos dar cuenta de cómo fue evolucionando la asignatura desde su aparición como tal, y cuáles fueron las distintas visiones que se pusieron en tensión a lo largo de su evolución.

Será interesante observar qué valores y cosmovisiones atraviesan a las organizaciones escolares y, dentro de ellas, las prácticas docentes y el posicionamiento político-pedagógico de nuestros maestros/as y profesores/as. Es decir, si adhieren a los modelos pedagógicos tradicionales o si, por el contrario, proponen prácticas innovadoras, democratizantes y humanistas como planteo revolucionario para sus clases.

Queremos enfatizar la importancia de comprender a la Educación en general y a la Educación Física en particular, como un fenómeno que cobra sentido y significación en relación al contexto histórico específico, tiempo y países donde ocurre.

Como ya lo planteó Durkheim (1917), diremos que para historizar acerca de los sistemas educativos y su evolución, es menester comprender el contexto de la organización política, el grado de desarrollo técnico y científico de la sociedad o grupo humano en cuestión en un

período histórico específico (Durkheim, 1917). Es decir, que los diversos imaginarios, ideales e intereses se sustentan en una cosmovisión, la cual, a su vez, determina y da sentido a un tipo de sistema educativo.

Es sabido que existe un fuerte y constante deseo por redefinir el objeto de estudio de la Educación Física, los contenidos epistemológicos y la función social de esta práctica pedagógica que, en nuestro país, se fue dando en escenarios históricamente diversos, por lo cual el sentido y el significado otorgado a la materia fue tomando formas y acepciones igualmente diversas.

En línea con nuestro planteo, creemos que la Educación Física, al mismo tiempo ligada a la historia de la Educación en general, se fue haciendo lugar en nuestro país, dentro de los procesos emancipadores del modelo colonial y de la post- revolución de Mayo (mayo de 1810), extendiéndose a lo largo de todo el siglo XIX, el XX y XXI hasta la actualidad.

1.6.2. Visión militarista en la Historia de la Educación Física argentina.

Para hablar de una visión militarista de la Educación Física en nuestro país, es necesario asumir que su significado profundo se refiere fundamentalmente, a la necesidad de “gobernar” los cuerpos de los y las estudiantes (y de la población en general), en un momento histórico particular que coincidió con la creación del Estado Nacional y desarrollo de la institución escolar impulsada por Sarmiento.

En el contexto de la etapa fundacional de la historia educativa argentina, y dentro de ella, la educación corporal, los objetivos disciplinadores se orientaban a eliminar todo rasgo de barbarie, para moldear a la población borrando cualquier vestigio de lo “gaucho” o de “lo salvaje” bajo la creencia de que sólo así sería posible construir la nueva argentinidad.

Para continuar, se nos hace imperioso reflexionar sobre la figura de Domingo Faustino Sarmiento, impulsor del sistema educativo argentino, quien alcanzó la Presidencia de la Nación Argentina en 1868.

Hacia fines del siglo XIX y dentro de un intenso proceso civilizatorio y de consolidación del capitalismo, surge en la escena política la figura de Domingo F. Sarmiento quien va a dejar una profunda huella en el desarrollo de la educación como política de estado y en la

construcción de una escuela de impronta modelizante que cobra sentido en la homogeneización de la población para el naciente Estado Nacional, siendo que una de las tareas que Sarmiento asignaba a la educación era la de contribuir a la estabilidad política otorgándole, en ese sentido, un “poder policía”, es decir el control de la sociedad a través de un modelo educativo. (Tedesco, 1993).

Seducido por el deseo de alcanzar el “progreso”, y embebido de las ideas positivistas y liberales provenientes de Europa, Sarmiento problematiza el escenario cultural local de la época haciendo una distinción tajante y binaria entre los conceptos de civilización y barbarie, donde a la idea de civilización le atribuye todo lo bueno y deseable, y a la de barbarie todo lo malo y despreciable.

Para justificar lo dicho en el párrafo anterior, compartiremos a continuación una cita del propio Sarmiento en que expresa *“Había, antes de 1810, en la República Argentina, dos sociedades distintas, rivales e incompatibles, dos civilizaciones diversas: la una, española, europea, culta, y la otra, bárbara, americana, casi indígena; y la revolución de las ciudades sólo iba a servir de causa, de móvil, para que estas dos maneras distintas de ser de un pueblo, se pusiesen en presencia una de otra, se acometiesen y, después de largos años de lucha, la una absorbiese a la otra.”* (Sarmiento, 1851, pág. 69)

Así entonces, inferimos que la educación sistematizada aparecía en el horizonte como un recurso disponible para el ordenamiento social, al mismo tiempo que se ofrecía como espacio de contención a la amenazante penetración de “lo salvaje” en el seno de la configuración del Estado argentino.

Bajo tal ideario, Sarmiento impulsó la creación de la Escuela Primaria, pública, gratuita y laica en todo el territorio argentino, capaz de albergar a los niños y niñas de la más variada procedencia (españoles, nativos, mestizos o inmigrantes europeos), con la intención de soslayar las diferencias entre la población y propender a la construcción de una identidad argentina basada en la ilustración, la cultura y las buenas costumbres en correspondencia con los modelos sociales y educativos reinantes en Europa y Estados Unidos por aquellos años. La idea de barbarie, sostenida por los intelectuales y políticos de esta formación histórica liberal, estaba representada en la figura del indígena, de lo salvaje, que habitaba en las profundidades del territorio de las pampas y del desierto, y constituía una amenaza al ambicionado orden social. Para alcanzar el ideal letrado y culto era justificable suprimir

simbólicamente o eliminar físicamente, toda manifestación de salvajismo que amenazara la vida en las ciudades. “*On ne tue point les idées.*” (Fortoul) (Sarmiento. 1851,pág.12) o la traducción libre de Sarmiento, presente en su libro Facundo “*A los hombres se degüella; a las ideas, no*”¹.

Como muchos pensadores de su época, Sarmiento entendía que la civilización implicaba el contacto con los cánones culturales europeos, siempre vinculado a lo urbano y al progreso. La barbarie, en cambio, representaba un enorme problema a superar y se expresaba en el salvajismo del indígena, del mestizo y del gaucho en el escenario de la pampa y el desierto que habitaban.

Más tarde, y siempre bajo la idea de limitar la amenaza que representaba la barbarie, Sarmiento inaugura la primera Escuela Normal Superior de Formación de Maestros, modelo de subjetividad que luego se expande a todo el territorio argentino y latinoamericano siendo una referencia del nuevo paradigma moral y cultural.

Como podemos advertir, la figura de Sarmiento tuvo una influencia relevante en la génesis de nuestro sistema educativo nacional como así también en el cambio cultural que ello representó y, en consecuencia, también para las actividades corporales y prácticas gimnásticas que se llevaban a cabo en los primeros patios escolares.

La promulgación de la Ley de Educación Común en el año 1884, por la cual se consagró la gratuidad, laicidad y universalidad de la educación a nivel primario, fue un hecho por demás relevante para el campo disciplinar de la Educación Física, ya que reafirmaba la idea de una educación intelectual, física y moral para el sistema educativo argentino, donde la actividad física y deportiva representaba un elemento disciplinador para una población extremadamente heterogénea. (Barcelona, 2013)

El ideario de Sarmiento en relación a la educación, se sustentaba en la convicción de que ésta (la educación), debía contribuir con la estabilidad política, es decir, que le otorgaba la capacidad de controlar a la sociedad a través de un modelo educativo (Tedesco, 1993). Para cumplir tales objetivos, era imprescindible el disciplinamiento corporal, domar “lo salvaje”

¹ La frase adjudicada a Fortoul parece ser en verdad de otro francés, el pensador y cuentista Denis Diderot. A continuación de la cita, presente en el Facundo, Sarmiento realiza una traducción libre de la misma.

para dar lugar a un proceso civilizatorio reinante en la política argentina de la época. (Barcelona, 2013).

La vida en las aulas de aquellas primeras escuelas sarmientinas, transcurría al pulso los rituales escolares, que resultaron herramientas eficaces para la domesticación, el disciplinamiento y el control social. (Puiggrós, 1996).

Es necesario señalar que el interés principal de aquel contexto socio histórico en el que se situaban los sujetos políticos de la época, como lo fue la creación del Estado Nacional y la defensa (armada) de sus fronteras, respondía a la necesidad de generar ciudadanos fuertes y disciplinados que pudieran acudir en defensa (armada) de la Patria. Sin embargo, también existían múltiples problemas derivados de los flagelos sanitarios de la marginalidad y enfermedades con consecuencias dramáticas sobre la población. (Barcelona, 2013)

Por tales razones, el contexto escolar representaba un escenario adecuado donde desplegar prácticas corporales adheridas a la visión militarista, pero dando lugar a las bases de una visión higienista, dado que allí se hallaban las respuestas a las necesidades de la época: en primer lugar, la generación de nuevos ciudadanos, capaces de armarse para la defensa de la Nación, y en segundo lugar (o paralelamente), brindar herramientas sanitarias para paliar los flagelos que azotaban a la sociedad, como lo fue la fiebre amarilla. (Barcelona, 2013)

En esta investigación, y por lo dicho anteriormente, nos animamos a afirmar que, si bien en este contexto social particular, la hegemonía estaba expresada en la visión militarista, existía a la par una visión higienista de la cultura corporal. Bastaría atender al texto de la Ley 1420/1884, ley de Educación Común para advertir las concepciones higienistas y militaristas y, al mismo tiempo, el rol de la Educación Física presentes en dicho modelo educativo. (Barcelona, 2013). Así, el artículo primero menciona la necesidad del desarrollo moral, intelectual y físico del niño de 6 a 14 años, dentro de un sistema obligatorio y gratuito, basados en la higiene. Más adelante, se menciona a la “gimnástica” como parte de la instrucción obligatoria y, para los varones, los ejercicios militares. (Barcelona, 2013.)

Comenzado el siglo XX, se impulsaron ideas pedagógicas interesantes y novedosas para el campo de la Educación Física, tal como lo fueron las propuestas del Dr. Enrique Romero

Brest, las cuales detallaremos en el siguiente apartado. Sin embargo, la visión militarista continuó pujando por dominar el campo de definición disciplinar de la Educación Física argentina, logrando imponerse en distintos contextos políticos de nuestra historia. Para ejemplificar lo dicho, invitamos a recordar los festejos del primer centenario de la Revolución de Mayo, donde se pudo ver el “resurgimiento de los batallones escolares” (Mansi, 2018), sobre los cuales Romero Brest se manifestó absolutamente crítico.

Los repetidos períodos de interrupción de procesos democráticos en la historia argentina, junto a los discursos políticos dominantes, visibilizaron la relación de la Educación Física con una visión militarista para las prácticas pedagógicas del campo de la cultura corporal. (Galak, 2014).

Cabe recordar, que el Golpe cívico- militar ocurrido en la década del '30 que provocó el derrocamiento de Yrigoyen y el inicio de la llamada “década infame”, representó que el campo de la Educación Física volviera a consolidarse como lugar propicio para la reproducción de las políticas hegemónicas de matriz militarista. (Mansi, 2018)

En línea con la mirada de Daniela Mansi, diremos que la Provincia de Buenos Aires durante la década del '30 se constituyó como el escenario nacional de la disciplina escolar militarizada, donde el entonces gobernador Manuel Fresco dominó la escena transformando el campo de la Educación Física como el “botín” de su gestión. (Mansi, 2018)

La creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, en el año 1936 dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, representó un gesto emblemático de su acción de gobierno.

Los intereses de Fresco en relación a la Educación Física, giraban en torno al orden, el control y la disciplina como prácticas pedagógicas con una marcada tendencia militar. En tal contexto aparece en la escena la Gimnasia Metodizada, como modelo de actividad para el control de los cuerpos y el adoctrinamiento (Mansi, 2018), donde el profesor se constituía en un ejemplo a imitar. Así entonces, los estudiantes a través de la disciplina y la repetición mecánica de ciertos ejercicios debían esmerarse por superar sus límites hasta “encajar” en el modelo ideal. Desde esta concepción, el cuerpo fue interpretado como un territorio a

conquistar y un espacio de poder donde la visión militarista se constituyó en el modelo hegemónico de las prácticas pedagógicas en la Educación Física. (Scharagrodsky, 2006).

No podemos dejar de mencionar el Golpe Cívico-Militar de 1976 que sufrió la Argentina en todo su territorio y el impacto sobre todas las cuestiones sociales incluíos los ámbitos de la Educación y de la Educación Física, siendo que, cuando comenzaban a vislumbrarse propuestas pedagógicas superadoras de lo anterior, resurgieron antiguos paradigmas con lineamientos adheridos a la visión militarista de la cultura corporal.

Estamos convencidos que el impacto y consecuencias que provocó en la esfera social y educativa el contexto histórico en torno a la última Dictadura Militar, requeriría de una profundización especial. De todas formas, nos interesa señalar que durante los distintos períodos dictatoriales que azotaron a la población pudo observarse diferencias en cuanto a la lógica del sentido de la dominación dentro del campo de la cultura corporal. Así entonces, advertimos que, en el contexto del golpe cívico militar de 1930, prevaleció la visión militarista cuya centralidad se desplegaba en función de domesticar o disciplinar los cuerpos de los ciudadanos para su utilización como soldados eficientes en caso de ser necesaria la defensa armada de la Nación. (Mansi,2018). Esta visión contiene implícita la idea de que el potencial enemigo se ubicaba más allá de las fronteras de la Patria. En oposición a esto, durante la última Dictadura Militar, se construyó la idea del enemigo interno donde el propio pueblo era percibido como “sospechoso”, dando lugar a secuestros, supresión simbólica y física de las personas y la anulación de la totalidad de los Derechos Humanos básicos. Sólo agregaremos, que en ocasión del Campeonato Mundial de Fútbol se puso en marcha un acto inaugural, dominado por la escena de estudiantes movidos en masa, realizando movimientos pseudo coreográficos desplegados en un conjunto de ejercicios construidos, calculados milimétricamente con la intención de provocar un efecto visual que denotara una magnífica impresión estética a la vez que una falsa idea de organización y acuerdo social.

Hacia el interior de las clases de Educación Física, la visión militarista se instaló como propuesta y práctica pedagógica, con el falso supuesto de que los estudiantes incorporen los valores provenientes de las prácticas deportivas con el objetivo de ejercer el control sobre las masas de estudiantes y su disciplinamiento preventivo en oposición a un posible “germen revolucionario”.

Dentro del campo disciplinar de la Educación Física argentina, han existido y siguen existiendo rupturas y continuidades en la construcción de sentido y delimitación de la episteme, dentro de un contexto político y social que determina la interpretación de la cultura corporal. Los intensos debates de disputa por la hegemonía, pusieron (y siguen poniendo) en tensión las distintas cosmovisiones e intereses referidos al ámbito social y en especial al campo de la Educación Física.

Como conclusión de este apartado, podemos ver que las prácticas corporales en nuestro país, al igual que las prácticas pedagógicas de algunos profesores de la asignatura demostraron tener una raigambre en esta visión militarista. Podemos inferir que la alternancia y fluctuación entre los gobiernos democráticos y los golpes militares, afectaron los programas y cosmovisiones dentro de las casas de estudio responsables de la formación de formadores que, junto a cierta naturalización de los referidos ciclos militaristas por parte de un sector de la población, pudieron dar origen a la adhesión y permanencia de la visión militarista.

1.6.3. Visión higienista en la Historia de la Educación Física argentina.

Como señalamos anteriormente, la cosmovisión que abarca algún campo del saber, que en nuestro caso es la Educación Física y la cultura corporal, responde a un contexto histórico particular caracterizado por el avance de la sociedad, la ciencia, la economía o, simplemente una nueva mirada filosófica que se posa sobre tal campo disciplinar para modificarlo. Con sentido lógico podemos inferir que las distintas visiones sobre la Educación Física convivieron (y conviven) en disputa o tensionando el sentido hasta lograr constituirse como discurso hegemónico.

En el caso de la visión militarista y de la visión higienista, hemos analizado cómo se impuso la primera sobre la segunda, aunque, a nuestro entender, durante cierto período, y por las exigencias del particular momento socio histórico que analizamos en el apartado anterior, ambas visiones matizaron sincrónicamente las derivas de su hegemonía para responder a las demandas del contexto.

Retomando la idea expresada en el apartado anterior, diremos que la propuesta educativa de Sarmiento acerca de la formación integral, incluía tanto la visión higienista como militarista en el campo de la Educación Física; ambas imprescindibles y necesarias para sus más altos objetivos de “educar al soberano”, es decir al pueblo y transformar al gaucho en un hombre “civilizado”, un ciudadano capaz de adaptarse a la cultura del progreso y, todo esto acuñado bajo el concepto dicotómico de “civilización o barbarie” (Barcelona, 2013), a la vez que la consigna “mentes sanas en cuerpos sanos”

Hacia fines del siglo XIX, la ciencia argentina se apoyaba en la Higiene y ésta en la Salud Pública, fundamentada en la necesidad de prevenir enfermedades y sanear a la población. En ese contexto, la visión higienista comenzaba a cobrar sentido legítimo dentro del contexto de las actividades corporales y la Educación Física escolar para reforzar la salud y la higiene de los niños, niñas y adultos/as. (Barcelona, 2013).

En sintonía con la investigación de Daniela Mansi (2018), diremos que, durante la primera década del siglo XX, resultó relevante el ingreso a la escena educativa nacional del Dr. Enrique Romero Brest, médico egresado de la Universidad de Buenos Aires, cuya tesis doctoral hacía foco en la importancia del ejercicio físico en la escuela. Sus propuestas generarían tensiones por la adjudicación de sentido sobre el campo de la Educación Física y aportarían grandes cambios institucionales para la práctica corporal y las actividades físicas escolares. En poco tiempo, la Educación Física escolar se convertiría en la disciplina pedagógica de la modernidad, siendo que su definición conceptual la describe como metódica, continua y racional con objetivos higiénicos, estéticos, económicos y morales dando surgimiento al modelo fundacional, bajo el nombre de Sistema Argentino de Educación Física (Mansi, 2018).

Como ya lo hiciéramos en otros párrafos de nuestra investigación, queremos enfatizar que, en materia de historicidad tanto en la Educación en general como en la Educación Física en particular, donde una se enmarca en la esfera de la otra, todo antecedente o avance político filosófico, significa un estadio insoslayable en su desarrollo y evolución.

A efectos de nuestro recorrido histórico y, nutriéndonos de diversas fuentes de información, diremos que, durante la primera década del siglo XX, Romero Brest consolida su aporte en

el escenario escolar con una propuesta acerca de la educación corporal que articulaba la esfera del saber (episteme), la de la política educativa, especialmente la visibilización que logra instalándose en el ámbito institucional. Las sólidas y novedosas justificaciones en relación a las propuestas corporales existentes hasta entonces, junto a la creación de los primeros cursos temporarios de ejercicios físicos (año 1901), son algunas de las razones por las cuales el Dr. Enrique Romero Brest comienza a constituirse en un referente autorizado del campo de la Educación Física, lo cual significó la acción precursora más importante y el antecedente concreto de la creación del Instituto Nacional Superior de Educación Física, en 1912. (Mansi, 2018)

Ya que el paradigma se basaba en ejercicios físicos tendientes a prevenir enfermedades en los jóvenes estudiantes y, al mismo tiempo, promover en ellos un estilo de vida higiénico, inevitablemente, los profesores de la asignatura se constituyeron como los principales agentes de salud (Mansi, 2018). Aunque las propuestas de Romero Brest y sus conceptualizaciones sobre la Educación Física, han logrado imponerse como cultura corporal durante los primeros años del siglo XX, no pudo resistir ante los embates de la esfera política y los discursos disciplinares que vieron en el campo de la educación de los cuerpos un espacio propicio para expresarse.

Romero Brest puso su empeño por preservar las prácticas corporales escolares alejándolas de la gimnasia militar, ofreciendo los fundamentos científicos que demostraban que tales ejercicios podrían ocasionar trastornos físicos a los estudiantes. Al mismo tiempo, consideraba que era una práctica anti pedagógica reñida con la esencia bio psíquica del ser sobre la cual se centraba su visión y su teoría. (Scharagrodsky, 2014)

Aunque sus propuestas y conceptualizaciones sobre la Educación Física, han logrado imponerse como cultura corporal durante los primeros años del siglo XX, no pudo resistir ante los embates de la esfera política y los discursos disciplinares que vieron en el campo de la educación de los cuerpos un espacio propicio para expresarse.

A continuación, intentaremos hacer una descripción más detallada de los elementos constitutivos de la práctica del Sistema Argentino de Educación Física.

En primer lugar y a modo de definición general diremos que no se promovía ejercicios físicos con aparatos y todos los juegos llevaban implícito un objetivo fisiológico. Retomando las consideraciones que expone Scharagrodsky (2014) en su análisis sobre el tema, señalamos que todos los esfuerzos por educar los cuerpos en la escuela, se basaban en la ciencia y una cantidad de discursos médicos siendo el eclecticismo uno de los rasgos característicos tamizados sobre un método racional. (Scharagrodsky, 2014).

Al observar los ejercicios que formaban parte de la propuesta, notamos una constante referencia a su implicación fisiológica. Tal es el caso de los “ejercicios de suspensión”, “ejercicios de equilibrio”, “ejercicios sofocantes”, “ejercicios de locomoción”, “ejercicios respiratorios”, etc. Paulatinamente, se fueron incorporando a la propuesta variadas prácticas corporales entre las que podemos citar las rondas, las tan emblemáticas excursiones escolares donde se priorizaba el cuerpo en el medio ambiente, los juegos y la socialización; más tarde se incorporaron algunos deportes. (Mansi,2018)

El discurso médico imperante dividía en categorías excluyentes cada concepto, acción o movimiento. De tal modo, la ejecución de un movimiento podía ser correcta o incorrecta, bueno o malo, deseable o indeseable, eficiente o ineficiente; es decir que la reglamentación de rigor científicista e higienista dejaba poco o nulo espacio para el error y tampoco había lugar para lo diverso. (Scharagrodsky, 2014).

En el breve recorrido realizado hasta aquí en torno al Sistema Argentino de Educación Física como discurso hegemónico e influyente en las prácticas pedagógicas del campo de la cultura corporal, podemos afirmar que el control social y dominante de esos años era ejercido por la medicina y el discurso médico extendiendo su hegemonía hacia otros campos disciplinares, como por ejemplo la Educación Física. (Aisenstein, 2006), es decir que las prácticas pedagógicas dentro del campo de la Educación Física fueron legitimadas por la visión higienista y científicista.

Coincidimos con Mansi cuando señala que los docentes, con fuerte adhesión al nuevo modelo higienista, se esforzaban por trabajar en pos del desarrollo de las aptitudes físicas, la salud de los y las estudiantes, la perfección de los movimientos y la formación corporal. (Mansi, 2018); sin embargo, el Sistema Argentino de Educación Física fue permeable para recibir las

influencias de diferentes corrientes gimnásticas europeas como parte de un proceso genuino de modernización que aportaban nuevas formas de pensar el cuerpo y el movimiento. (Mansi, 2018)

Fue así que la gimnasia francesa, la gimnasia sueca y la gimnasia alemana encontraron lugar en el escenario de la educación corporal argentina.

La gimnasia francesa, se presentaba con fuerte anclaje en la fisiología y la anatomía; la gimnasia sueca, en cambio, reconocía como su principal objetivo el desarrollo armónico del cuerpo, y en ese sentido se desplegaba por los aspectos correctivos del ejercicio físico, aunque también es justo reconocer que se mostró como una propuesta superadora por su aporte en lo humanitario y pedagógico. Por último, la Gimnasia Alemana fue la más aceptada dentro de la Educación Física Argentina a nivel escolar, tal vez por su sintonía con las fundamentaciones provenientes del campo de la fisiología, tal vez también se hicieron eco en el Sistema Argentino por su tendencia a impulsar una personalidad integral de los y las estudiantes, en armonía física y espiritual, siendo que tales conceptos encontraron precedente en las propuestas de Romero Brest. (Mansi, 2018)

Dentro de la influencia de la gimnasia alemana nos parece oportuno destacar el aporte del “Programa Diem”, creado por los pedagogos alemanes Carl y Liselott Diem en 1961, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de la Educación Física Infantil.

El aporte más novedoso de la propuesta del matrimonio Diem encontró centralidad en lograr que los niños y niñas tuvieran seguridad logrando el desarrollo de la capacidad natural de sus movimientos y pudieran mejorar su rendimiento físico (Mansi, 2018).

No dudamos en afirmar que toda visión sobre un campo disciplinar específico responde a la manera en que ésta se inscribe dentro de la jerarquía del saber que le otorga legitimidad.

La descripción del enfoque higienista, representa un claro ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior, ya que surgió en un contexto caracterizado por los avances de la ciencia, donde era posible realizar mediciones y establecer parámetros brindando validaciones genuinas acordes con la visión hegemónica de ese momento socio histórico, legitimando así

a la visión higienista como la más apropiada para la práctica escolar de la Educación Física. (Mansi, 2018).

1.6.4. El Deportivismo en la Historia de la Educación Física argentina

Tal como lo expresamos en otros pasajes de nuestra investigación, creemos que cualquier actividad humana que se pretenda analizar o investigar deberá, someterse a una contextualización histórica dentro de la evolución general de la humanidad, que conlleva cosmovisiones particulares las cuales van moldeando los intereses, descubrimientos e invenciones en cada etapa del desarrollo humano que se desee observar.

Ampliando la mirada más allá de la temática que nos convoca, diremos que tanto la historia del arte, como la historia de las ciencias o de las instituciones, constituyen miradas específicas sobre variados aspectos del desarrollo humano. Dicho de otro modo, y sólo como ejemplo, diremos que para pensar en la historia del arte será indispensable conocer la cosmovisión imperante en cada momento particular de evolución de la humanidad que se pretenda describir o conocer. La historia del arte, o de las ciencias, o en nuestro caso la historia de la educación y en particular la de la cultura corporal, estará anclada, necesariamente, a la historia de la Humanidad.

Por lo dicho anteriormente, reflexionar sobre las distintas visiones que atravesaron a la Educación Física, por ejemplo, la visión deportivista, tal como es nuestro interés en el presente apartado, nos invita a contextualizarnos a prior, en dos esferas definidas: por una parte, la aparición del deporte moderno, y por otra, su implementación en la escuela.

En relación a la aparición del deporte como actividad humana que cobró especial significación dentro de un proceso civilizatorio definido, tomaremos las investigaciones y aportes de Norbert Elías y Eric Dunning en este sentido.

Ambos autores de las investigaciones sobre deporte y civilización, dejan en claro, y es aquí donde hallamos la primera gran coincidencia, que la principal motivación para profundizar sobre el tema en cuestión, se apoya en el postulado de que todo estudio sobre el deporte

necesariamente se lo debe analizar dentro de un estudio más amplio en relación a una sociedad determinada. (Elías y Dunning, 1995).

De tal modo, sería inconducente entender al “deporte” y a la “sociedad” como categorías de identidades diferentes. Por el contrario, la propuesta de Elías y Dunning es abordar las investigaciones sobre el deporte con una perspectiva amplia que incluye cada aspecto de la historia de la humanidad o, en términos generales, de la sociedad.

En tal sentido, los investigadores hacen foco sobre el estrecho vínculo que existió entre las relaciones de poder en Inglaterra del siglo XVIII y el desarrollo de los pasatiempos que adquirieron las características de los deportes. (Elías, N. y Dunning, E.,1995.)

Es sabido que, durante el siglo XVIII, existían algunos pasatiempos que cumplían varios objetivos a la vez. Un ejemplo de ello lo constituye la caza de animales que, si bien era un entretenimiento también satisfacía una necesidad de subsistencia y representaba una preparación para la guerra.

En un pasaje de su investigación sobre el deporte como proceso de civilización, Elías nos induce a pensar que la razón por la cual la caza de zorros en Inglaterra se transformó en una modalidad altamente regulada, con códigos precisos y pautas sociales de conducta, fue para contener o encauzar la violencia desplegada en la actividad de caza, lo cual resulta una oportunidad para demostrar la capacidad de simbolización del ser humano que, dentro de un proceso civilizatorio, cobra sentido y valor siendo la única forma posible de regular la convivencia social postergando el impulso violento de destrucción. (Elías, N. Dunning, E., 1995)

Así, vemos como Elías intenta explicar el pasaje de una actividad humana, de características violentas, hacia otra actividad de características simbólicas, sin perder totalmente su contenido. Por tales motivos, podemos decir que el deporte fue para la humanidad un dispositivo social a través del cual se pudo controlar la violencia, inherente al ser humano y presente en las relaciones y juegos sociales. Desde esta óptica diremos que las reglas deportivas vinieron a controlar o limitar el aspecto violento del ser humano para una eficaz (no destructiva) construcción de los vínculos sociales.

“En esencia, el surgimiento del deporte como forma de lucha física relativamente no violenta tuvo que ver con un desarrollo relativamente extraño dentro de las sociedad en general: se apaciguaron los ciclos de violencia y se puso fin a las luchas de interés y de credo religioso de una manera que permitía que los dos principales contendientes por el poder gubernamental resolvieran completamente sus diferencias por medios no violentos y de acuerdo con reglas convenidas y observadas por ambas partes.” (Elías y Dunning, 1995, 39)

En el mismo sentido, sería válido relacionar el desarrollo industrial en Inglaterra con la evolución del deporte dentro de esa misma sociedad. No en vano, Elías insiste en mostrarnos que es posible identificar la popularidad que alcanzó el deporte con los procesos de industrialización de finales del siglo XIX y principios del XX, atribuyéndole su propagación a la influencia cultural, económica y militar del Imperio Británico en su expansión de proporciones globales. (Elías y Dunning, 1995)

En el plano local, en el período entre 1880 y 1930, en la Argentina se dirimían violentas tensiones políticas que delineaban la escena hasta lograr la consolidación del Estado nacional. El intenso flujo migratorio proveniente de Europa, en especial de España e Italia, aunque también de Alemania, Polonia e Inglaterra fue generando una población ampliamente heterogénea.

Encontramos acá una nueva coincidencia con las argumentaciones de Elías y Dunning (1995) cuando señalan la relación entre los procesos de industrialización de Inglaterra hacia finales del siglo XIX, la expansión del Imperio Británico y la influencia de sus deportes en aquellas latitudes donde llegara su expansión, por ejemplo, nuestro país.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente acerca del proceso del deporte como elemento civilizatorio a nivel global, sumado a los lineamientos de la escuela sarmientina y los ideales políticos de nuestros intelectuales con perspectiva europeizante, tal como lo expresamos en otro pasaje de la presente investigación, y considerando además la influencia de las corrientes migratorias en nuestra sociedad, no será difícil comprender la trama de nuestra propia configuración histórica nacional urdida en la tensión de un contexto socio histórico mayor que le otorgan sentido y significación.

Dicho de otro modo, los entrecruzamientos históricos entre la aparición (invención) del deporte a nivel mundial y local, la historia de la educación en la Argentina y la consolidación política como Estado nacional con los flujos migratorios que ya mencionamos, comparten un hilo conductor que los define como mojones dentro del continuo de una historia que se nutre del pasado que la antecede y origina cambios en la cadena de evolución y desarrollo de los pueblos, sus vínculos, sus lazos sociales y también sus invenciones.

Sabemos que el universo del deporte no se agota en la descripción que realizamos acerca de su aparición como elemento civilizatorio. También creemos que sería interesante abrir nuevas líneas de profundización para futuras investigaciones. Sin embargo, a continuación, intentaremos analizar la cuestión del deporte y su contextualización como herramienta pedagógica portadora de sentido, al igual que las distintas maneras y momentos en que se la incluyó dentro la matriz escolar.

En primer lugar, diremos que, aunque en nuestro país la práctica deportiva encontró lugar dentro de la Educación Física escolar, ello no significó que se instalara como perspectiva deportivista necesariamente. (Mansi, 2018). Decretos, leyes y reglamentaciones fueron dibujando los límites entre la actividad deportiva y la educación física escolar argentina, según el período socio histórico y marco político que lo sustentara.

Según nos advierte Mansi (2018), durante los períodos de dictaduras que sufrió el país, el deporte ingresó a la escuela como herramienta de una práctica pedagógica al servicio del disciplinamiento y control de los cuerpos juveniles. Fue así que, luego del Golpe cívico-militar de 1930 que destituyó al entonces Presidente Yrigoyen la Educación Física a nivel nacional se transformó en una disciplina escolar altamente militarizada, muy crítica del Sistema Argentino y las propuestas romeristas, en especial en la Provincia de Buenos Aires gobernada por Manuel Fresco, que en el año 1938 designó como primer director de la Dirección de Educación Física y Cultura de esa provincia al ex deportista César Vázquez (Mansi, 2018). En ese contexto se abre un largo proceso de pedagogización del deporte que, por imposición de César Vázquez, irrumpe y se instala en la escena escolar argentina ocupando un lugar de legitimidad en el currículum de la Educación Física.

Años más tarde, en el contexto del Golpe Militar de 1976 y los oscuros años de Terrorismo de Estado, la presencia del deporte en la escuela se manifestó bajo el estímulo de grandes movimientos de la masa estudiantil, tendientes a ocultar los atropellos a la democracia y los derechos humanos. Recordemos el acto inaugural del Mundial de fútbol de 1978 al que hicimos mención en el apartado anterior.

Por fuera de los contextos de dictadura, el antecedente más emblemático de la presencia del deporte en la institución escolar, de una manera estable y eficaz, se produjo en la década de 1940 (Mansi, 2018), especialmente bajo el gobierno de Juan Domingo Perón. (1946-1952).

Nos parece necesario comprender el contexto político y social en el cual ocurren los cambios a nivel educativo y dentro de él en el área específica de la Educación Física durante la primera presidencia de Perón, sabiendo que es un período histórico controvertido, especialmente por las interpretaciones políticas que aún tienen resonancia en el presente.

Comenzaremos diciendo, que para abordarlo nos hemos referenciado en el libro “Peronismo y Deporte, la historia completa” de Osvaldo Alberto Jara, desde donde intentaremos ser objetivos en relación a la mención puntual de los hechos.

De cualquier forma, sabemos que con la asunción a la presidencia de Juan Domingo Perón comienzan a sucederse una cantidad de hechos relevantes a nivel social y también en el ámbito educativo. Podríamos decir, que, en líneas generales, se reconoce a este período como aquel que marcó un antes y un después para el pueblo argentino. (Jara, 2017)

En el plano económico la Argentina se encontraba bajo la dependencia de los resortes del imperialismo británico que decidía sobre las formas de producción y otros aspectos de la política económica, lo cual oprimía a la gran mayoría de la población. El nuevo gobierno tendría la tarea de tomar el control de la vida nacional poniendo freno a los intereses foráneos.

Una de las primeras medidas fue impulsar el desarrollo de la industria nacional, lo cual tuvo el rápido efecto de provocar la aparición de un movimiento obrero en ascenso. Paralelamente, y por la aparición de tal movimiento obrero, una importante medida de gobierno fue el desarrollo de la acción social con aplicación efectiva de políticas sociales. (Jara, 2017)

Un aspecto relevante a destacar en función de nuestra investigación es advertir que para establecer los pilares del nuevo proyecto político se necesitaba generar un Estado fuerte y presente, al mismo tiempo que una población comprometida.

Nos relata Jara (2017) que la migración interna desde las provincias exigía un modelo para las reivindicaciones de la clase obrera que configuraba una novedosa trama urbana, y en ese proceso de transformación social, con el ascenso de la clase trabajadora, se delinearon nuevos hábitos culturales de participación en el espacio público, que tensaron la puja por la hegemonía política y pública entre los sectores dominantes (en retroceso) y la clase trabajadora (en ascenso).

En un contexto de ebullición social el deporte cobró un rol relevante como instrumento para la democratización de bienes culturales que hasta entonces estaban “colonizados” por la clase dominante. El deporte argentino se convirtió en un hecho político, social, cultural y también se le asignó la función de generar lazos sociales, como lo fueron los Campeonatos Juveniles e Infantiles Evita, Campeonatos Intercolegiales, Campeonatos de Trabajadores y Campeonatos Universitarios. (Jara, 2017)

Se puede inferir que el peronismo interpretó al deporte como una herramienta educativa, como instrumento para forjar la personalidad y transmitir aquellos valores que Perón consideraba fundamentales para el desarrollo del ser humano a luz de la idea de que el hombre debe tener un equilibrio entre cuerpo, mente y alma. (Jara, 2017), respondiendo así a un ideario sarmientino.

En diálogo con Jara (2017) diremos que a través del Ministerio de Educación se organizó un régimen cuya finalidad era inculcar en niños, niñas y jóvenes las nociones básicas de los distintos deportes y la gimnasia y al mismo tiempo se estableció la obligatoriedad de la materia de educación física en los niveles primario y secundario, como también la creación de un método de gimnasia educativa femenina. (Jara, 2017)

Tal como lo expresamos en párrafos anteriores, entendemos que la creación de leyes, decretos y resoluciones son los hechos relevantes que, con normativas estatales, fueron delineando

poco a poco el sentido de las actividades deportivas y la Educación Física, involucrando los aspectos culturales y simbólicos dentro de la nueva configuración social. (Jara, 2017).

No es la intención de esta investigación detenernos en este período histórico sino contextualizarnos en función del análisis acerca del protagonismo que fue teniendo el deporte dentro de la escuela y de la Educación Física en particular, y comprender las razones que lo llevaron a constituirse como un aprendizaje a ser enseñado.

Solo agregaremos que, para el peronismo, el deporte estuvo vinculado tanto al campo de la acción social como al campo educativo y, tal como lo mencionamos más arriba, también al campo de salud, dado que los campeonatos sirvieron como escenario para completar los controles médicos que se llevaban adelante en favor del cuidado de la salud de los jóvenes. (Jara, 2017).

Como consecuencia de la expansión del fenómeno del deporte en la sociedad argentina, se registró también el ingreso masivo a la currícula escolar de la asignatura Educación Física. Las prácticas deportivas tuvieron un contenido pedagógico al mismo tiempo que competitivo donde el escenario propicio para la visibilización fueron los Campeonatos y los primeros Torneos Intercolegiales. (Mansi, 2018) La perspectiva deportivista de la Educación Física dominó las prácticas pedagógicas colocando al deporte como único contenido válido a enseñar, llevando a la práctica propuestas didácticas de tendencia tecnicista. En otro sentido, si tenemos en cuenta el análisis de Norbert Elías (1995) en relación al deporte moderno y su “espectacularización”, donde el juego está relacionado con el placer de las masas que lo observan, podemos advertir su transformación en un producto de consumo que reproduce los mecanismos de la sociedad capitalista de la que es parte, donde la divulgación del deporte no queda exenta del interés económico y burgués. Por otro lado, el espectáculo de la contienda deportiva revela el deseo de dominación sobre el adversario donde a través de un mecanismo de simbolización, se pretende la superioridad a ultranza, no sólo en lo específicamente técnico y deportivo sino también en la esfera económica, cultural y hegemónica de una sociedad capitalista.

Bajo la lógica del consumo, advertimos que el deporte, especialmente a partir de la década de los 90, generó la construcción de una nueva industria: la industria del deporte y su

espectacularización. De tal forma, las instituciones deportivas comenzaron a ingresar en la institución escolar apoderándose de la hegemonía de sentido de la asignatura Educación Física. La figura de los y las docentes se acercaba más a la de un/a entrenador/a ya que desde una gramática escolar alterada se priorizaba la enseñanza de reglamentos y técnicas por sobre otros saberes corporales más duraderos y significativos para los estudiantes.

Coincidimos con Mansi (2018) cuando nos advierte que ha existido en la matriz de enseñanza del deporte un planteo sexista ya que niñas y niños realizaban sus prácticas en forma discriminativa. La ausencia de una visión crítica sobre los elementos negativos del deporte se traduce en la reproducción acrítica de la hegemonía cultural.

Para concluir el presente apartado, queremos señalar que la irrupción del deporte en la escuela, desde la década del 40 en adelante, tuvo su canal facilitador en las argumentaciones pedagógicas higienistas y biologicistas que validaron al deporte como herramienta de prevención de la salud y la vida sana; de tal forma la enseñanza del deporte quedó legitimada dentro del nuevo imaginario escolar para las clases de Educación Física. (Mansi, 2018). Desde entonces y hasta el presente, las tensiones y disputas por el sentido del campo epistemológico de la asignatura continúan vigentes.

1.6.5 La visión Psicomotricista en la Historia de la Educación Física argentina

En el recorrido que hemos logrado hacer hasta el momento en nuestra investigación, advertimos que desde el siglo XIX y XX, la escuela moderna y, dentro de ella la educación y la educación física, experimentó sucesivos cambios de paradigma en cuanto a las esferas del saber que la influenciaron. De tal forma, la institución militar, la institución médica y las instituciones deportivas fueron haciendo del campo de la educación física escolar su propio campo donde expandir su sentido y legitimidad. Sin embargo, la disputa epistemológica continúa vigente y en evolución acompañando los cambios y visiones filosóficas acerca del cuerpo, la cultura y el ser corporal.

De las lecturas visitadas sobre la cuestión de la psicomotricidad, nos interpeló la investigación de María Eugenia Villa dado que presenta una breve, pero significativa descripción de las primeras preocupaciones científicas que dieron origen a esta nueva rama

de la ciencia aplicada nutriéndose tanto de la neurología como de la psicología. Sólo haremos mención a algunos científicos que fueron referentes en los avances sobre la cuestión psicomotriz, aunque no profundizaremos detalladamente en su obra. En ese sentido, nos parece necesario mantener el foco sobre nuestro propio interés investigativo que es, precisamente, reconocer de qué forma fueron mutando las distintas visiones sobre la cultura corporal imprimiéndole un sentido particular a la asignatura Educación Física ocupando su campo específico con cuestiones provenientes de otras áreas del saber.

Los orígenes más lejanos de la psicomotricidad se registran en Francia, en estudios realizados sobre neurología hacia fines del siglo XIX, los cuales intentaban investigar la conexión entre los trastornos motores y su raíz en cuadros psiquiátricos con lesiones neurológicas. (Villa, 2006). Más tarde el Dr. Dupré introdujo el concepto de “debilidad motriz” atribuyéndole a esta condición clínica los problemas evolutivos en la organización del movimiento. (Villa, 2006).

Hacia 1950, en París se registra el primer curso de Reeducadores y Terapeutas en Psicomotricidad de la Facultad de Medicina de París, siendo reconocida oficialmente en 1975, por el Ministerio de Salud de Francia la formación de los psicomotricistas considerados profesionales paramédicos. (Villa, 2006)

Compartimos la perspectiva que nos propone Villa (2016) acerca de la conceptualización de la psicomotricidad que nació en el ámbito de la ciencia con el propósito de aportar una base teórica a las cuestiones sobre el desarrollo, funcionalidad y maduración de los procesos perceptivos motores, todo ello articulado con los procesos afectivos, cognitivos, emocionales y con los sistemas de la comunicación humana. (Villa, 2006)

Nuestro país no permaneció ajeno a los aportes de la psicomotricidad provenientes desde Francia sino que se fue impregnado de ellos, nutriéndose y avanzando en idéntico camino, hasta que en 1977 se crea en el país la Asociación Argentina de Psicomotricidad fundada por Myrtha H. Chokler, Paulina Seijas, Alicia Esparza y Amalia Petroli, entre otras profesionales, con la intención de nuclear la formación de profesionales que ya habían comenzado a egresar de cursos y seminarios realizados por el Instituto Argentino de Psicomotricidad.

De esta forma comienza a gestarse una nueva propuesta para la educación del cuerpo, posando su atención sobre la importancia del aspecto psicoafectivo del movimiento.

Así, alrededor de 1970 comenzó a vislumbrarse la idea de una educación integral de los sujetos que conquistó el campo de la Educación Física a través del discurso de la psicomotricidad. Las comprensiones sobre las cuestiones del cuerpo se alejaron de lo estrictamente anatómico y fisiológico orientando la mirada hacia un planteo global del ser.

Tal como vimos, la primera etapa de la psicomotricidad ocupaba el campo de la ciencia para atender las cuestiones reeducativas o terapéuticas. Más tarde, las y los profesores de la asignatura Educación Física comenzaron a desarrollar un interés pedagógico por esta nueva rama de la ciencia y sus aportes acerca del ser y su existencia corporal, afectiva e intelectual, convirtiendo a la psicomotricidad como una valiosa herramienta pedagógica de aportes innovadores sobre los viejos paradigmas.

La psicomotricidad llevada al ámbito escolar y más específicamente a las clases de Educación Física, se sustentó en los fundamentos provenientes de la ciencia que construyó su teoría sobre las cuestiones del desarrollo y la maduración de los procesos perceptivos, afectivos, cognoscitivos, emocionales y motores en relación con los sistemas de comunicación humana. La psicomotricidad o, dicho de otro modo, la concepción psicomotriz ingresó al campo de la asignatura Educación Física en nuestro país a partir de la creación del “método psicocinético” del Dr. Jean Le Boulch en 1966.

La propuesta educativa fundamental del “método psicocinético” se basaba en el movimiento (educación por el movimiento), y estaba destinada tanto a profesores en educación física como a maestros de clase, aunque también contemplaba a las y los reeducadores de la psicomotricidad.

Varios autores de la época, realizaron aportes trascendentes sobre la educación psicomotriz como sentando las bases de una educación general del ser a través de su cuerpo (Villa,2006), equiparando los resultados exitosos de la reeducación psicomotriz en casos de alteraciones motrices con evidente perturbación del yo con una aplicación igualmente exitosa en sujetos “normales” durante el crecimiento y estructuración su esquema corporal.

Para Le Boulch (1977) el método psicocinético (más tarde psicokinético) representaba una herramienta educativa necesaria e indispensable para la etapa del desarrollo de niños y niñas. En ese sentido, no dejó dudas sobre las diferencias entre la “educación psicomotriz” y la “terapia psicomotriz”, donde la primera se orienta a las etapas de desarrollo y

desarrollo afectivo de niñas y niños “normales”, la segunda se orienta a resolver los problemas o perturbaciones motrices de origen relacional o de la esfera afectiva.

Hacia 1978/1980 comenzó a expandirse en nuestro país la “corriente psicomotriz” que representó precisamente, la puesta en práctica de las acciones pedagógicas y didácticas de la psicomotricidad que se orientaban hacia el desarrollo de algunos pilares paradigmáticos básicos como el desarrollo de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la organización objetual, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, el equilibrio, el desarrollo de la lateralidad, la conciencia y percepción del propio cuerpo, el eje corporal, percepción de las estructuras rítmicas, percepción del tiempo y duración, entre otros.

Junto al desarrollo de los aspectos que acabamos de mencionar, la expresividad y la libertad completan la propuesta psicomotricista como educación vivenciada. Esto último obliga a las y los docentes a adoptar un compromiso con el cuerpo simbólico, con la expresión y la libertad desde el respeto y el posicionamiento democrático, lejos ya de las posturas autoritarias y disciplinadoras que venías definiendo las prácticas pedagógicas de la Educación Física escolar. Es así que la educación psicomotriz toma al movimiento como eje central de los aprendizajes y en él (el movimiento) pone las expectativas de una educación global, de la totalidad del ser en todas sus dimensiones.

Queda demostrado que el movimiento se ubicaba como elemento constitutivo y soporte fundamental de la teoría psicokinética de Jean Le Boulch, quien además de haberse desempeñado como médico adjunto al Service Recherches des Ecoles techniques de la Chambre de Commerce et d'Industrie de París, contaba con una experiencia de dieciocho años como profesor de Educación Física al momento de la divulgación de su método y la publicación de sus libros sobre psicomotricidad y movimiento (“Educación por el movimiento”).

Le Boulch (1997), convencido de la amplitud y alcances del método psicokinético afirmaba que la educación por el movimiento ocuparía un lugar en la escuela primaria cuando el maestro pudiera asumir que, junto con otros medios educativos, la educación psicomotriz permite aprender con facilidad las habilidades básicas que el niño debe adquirir en la escuela, como lo son la lectura, escritura y ortografía y previniendo situaciones como la dislexia. (Le Boulch, 1977).

La década del 80 en nuestro país, dio cuenta de valiosos aportes tanto en la práctica pedagógica como en la producción teórica acerca de la educación psicomotriz. Profesores profesionalizados bajo la visión global de ser y con una mirada minuciosa sobre los aspectos constitutivos y ejes centrales del paradigma de la psicomotricidad.

Para comprender la influencia que esta rama de la ciencia tuvo sobre la Educación Física escolar, cabe destacar que en 1989 la Dirección de Educación Física, dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires se emitían documentos curriculares tendientes a brindar apoyo a la tarea educativa en relación a divulgación de los conocimientos de la propuesta psicomotricista orientando a la lectura de autores como Bucher, Maigre, Le Boulch, Lapierre, Doltó, Winnicot, Reich, Desobeau, Defontaine, Levovici, etc. ponderando abiertamente los aportes de estas concepciones sobre la actividad motriz para “esclarecer” la práctica de los profesores del área.

La crítica y la superación de esta propuesta psicomotricista provino por parte de los propios referentes del área de la Educación Física reclamando que el propio campo se había transformado en espacio de una práctica intelectualizada que priorizaba un modelo técnico con descripciones provenientes del campo de la psicología, restando importancia al desarrollo de las aptitudes para la acción.

Como conclusión del presente apartado, y tal como lo dijimos varias veces en el desarrollo de nuestra investigación, el campo de la Educación Física se vio atravesado por distintas cosmovisiones provenientes de otras áreas del saber que encontraron en la enseñanza de la cultura corporal una oportunidad para expandirse y colonizar los saberes propios de la asignatura. Dicho esto, también queremos dar cuenta de la profundización y riqueza de los aportes de la ciencia, en este caso la psicomotricidad, al área específica de la Educación Física, donde ambas (educación física y psicomotricidad) dialogan y se influyen mutuamente, pero ocupan campos definidos por universos axiomáticos distintos, siendo dominio de la Educación Física la transmisión de los valores y saberes de la cultura corporal en un espectro amplio y diverso. Enfatizamos así, el concepto que venimos señalando en relación a las visiones heterónomas que influyeron en el campo de la asignatura Educación Física, en este caso la ciencia y dentro de ella la psicomotricidad.

1.6.6. La visión desarrollista en la Historia de la Educación Física argentina

Así como en el apartado anterior señalamos que a lo largo de su historia el campo de la Educación Física se vio atravesado por la influencia de visiones heterónomas, diremos que la visión desarrollista surge como influencia autónoma, es decir como consecuencia de otra visión construida hacia el interior del propio campo de la asignatura: la educación psicomotriz. De todas maneras, diremos que la base conceptual de tal construcción encuentra su raíz en la ciencia, especialmente la psicomotricidad.

Es evidente que, como en cualquier proceso histórico que se pretenda analizar, encontraremos rupturas y continuidades de paradigmas anteriores que a la vez son umbral de nuevos hallazgos y que justifican su contemporaneidad según los contextos políticos e ideológicos que le dan lugar. Recordemos que desde 1970 la escena educativa argentina estaba dominada por la perspectiva psicomotricista que proponía la educación integral siendo su preocupación el aspecto cognitivo, motriz, emocional y afectivo y su puesta en práctica se apoyaba en el método psicokinético propuesto por Jean Le Boulch y su “educación por el movimiento”.

Tomando como elemento de consulta la ponencia de Daniela Mansi (2019) señalaremos que la visión desarrollista reconoce los aportes científicos y teóricos de la psicomotricidad, siendo que las propuestas pedagógicas encuentran arraigo en la Gimnasia Natural propuesta por Villá de Cardozo en el año 1966. (Mansi, 2019) Se deduce entonces, que las prácticas proponían actividades tendientes al desarrollo de las habilidades motrices como trepar, saltar, correr, traccionar, hacer equilibrio, etc.

En línea con la misma autora, y dado que coincidimos en nuestra apreciación acerca de una delimitación no tajante de las distintas visiones que atravesaron a la Educación Física a lo largo de su historia, señalamos que la perspectiva que nos encontramos abordando (desarrollista) también sufrió una transversalidad con la perspectiva recreacionista ya que ambas toman al juego como herramienta que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares, específicamente aquellos donde el desarrollo motor se encuentre como núcleo motivador. (Mansi, 2019).

Siguiendo con nuestra línea de análisis en relación a lo expresado anteriormente con respecto a la capacidad de coexistencia de visiones que, en apariencia antagónicas, encuentran en un

contexto social y político determinado cierto punto de anclaje que les da sentido, vemos como paradójicamente visiones como la psicomotricista y luego la desarrollista conviven y tienen lugar dentro de una línea temporal y contexto socio-político de extrema violencia y supresión simbólica y efectiva como fue la última Dictadura Militar ocurrida en 1976 que dio paso a años de Terrorismo de Estado.

Es precisamente la década de los 70 donde a nuestro entender, nuestro país registró una convivencia casi simultánea entre las visiones deportivista (con la utilización por parte de institución militar que referimos oportunamente), psicomotricista y desarrollista sin dejar de reconocer las tensiones y pugnas por la apropiación del campo.

En este contexto se observó en la educación argentina cierto énfasis hacia los principios de eficiencia, eficacia y rendimiento. (Mansi, 2019).

En el ámbito específico de la Educación Física se proponían conductas motoras capaces de ser observables y medibles para luego evaluarla bajo un único modelo posible que no dejaba lugar para el error.

Dentro de sus propósitos se hallaba el desarrollo del acervo motor, las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, la formación física básica, la formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales, la coordinación de destrezas motrices del propio cuerpo y con las y los compañeros.

Tomando las apreciaciones de María Eugenia Villa (2006) sobre el deporte bajo la óptica de la visión desarrollista diremos que se vislumbra el concepto de iniciación deportiva que se plantea de la mano de los juegos de iniciación deportiva como medio para acceder al deporte propiamente dicho, concepto también ampliamente trabajado por Le Boulch como continuidad del método psicokinético en la pubertad y adolescencia. (Villa, 2006).

1.6.7. La visión recreacionista en la Historia de la Educación Física argentina

En el presente apartado intentaremos dar cuenta del problema que produjo el abordaje sobre las cuestiones del juego, el jugar y lo lúdico, siendo que en el período de dominio de la visión recreacionista, la/el docente de educación física pareció ceder el lugar para migrar hacia el de coordinador o profesor-animador.

A continuación, haremos referencia a algunas consideraciones acerca de la teoría sobre el juego como acción improductiva que posee reglas aceptadas libremente por quienes participan de él, cuya finalidad se ubica en sí mismo y que está cargado de emoción, tensión y alegría. Para Huizinga (1998), la cultura nace con el juego. Además, agrega que los animales también juegan, por lo cual el Hombre es quien convierte al juego en un hecho social y transmisible a las siguientes generaciones. (Huizinga, 1998). Más adelante, el autor se ocupará de definir al deporte de competencia como aquella representación lúdica donde se lucha por la vida. (Huizinga, 1998).

Volviendo al contexto del recreacionismo dentro de la historia de la Educación Física argentina, veremos cómo el mismo ubica al juego con un sentido pedagógico, es decir que se aleja de la primera conceptualización de Huizinga dado que reconoce su valor fuera de los límites del propio juego, y al docente en una función de “animador” /” facilitador”.

Atentos a reflexionar sobre de los valores que el recreacionismo le adjudicó al juego en las clases de educación física, distinguimos tres grandes concepciones que dominaron (y dominan) el imaginario de profesoras y profesores de la asignatura, ellas son: el juego como contenido a enseñar, el juego como posible eje temático y el juego como estrategia metodológica.

De tal manera, advertimos que la interpretación del juego como instrumento para enseñar, conlleva el posicionamiento ideológico que dio lugar a la perspectiva recreacionista. En este tipo de planteo sobre el juego existía (existe) una relación especulativa entre la/el docente y el grupo que juega, dado que no se transparentan las motivaciones que llevan al profesor a elegir tal o cual situación de juego, las cuales se vislumbra estaban(están) asociadas a una expectativa que va “más allá” del propio juego y que refiere a una habilidad o conducta motora a enseñar.

Coincidimos con Mansi (2018) cuando, en su investigación sobre esta temática expresa que para la visión recreacionista el juego es entendido como una “actividad útil” (opuesta a la primera apreciación de Huizinga (1998), a través de la cual se ponen en marcha procesos de enseñanza de las habilidades motoras que representan el verdadero (y velado) objetivo de la propuesta.

Así, cada una de las concepciones sobre el juego que mencionamos anteriormente perseguía (persigue) un objetivo y un propósito determinado por la intencionalidad de los/las docentes

que a su vez deberán justificar. Si la intención transita por voluntad de transmitir juegos populares y tradicionales, o cualquier camino que recorra su elección deberá ser capaz de justificarlo, por lo cual esta perspectiva ubica al docente de la asignatura en un lugar muy próximo al del recreólogo (Mansi, 2018).

En el apartado anterior, realizamos un breve recorrido por el período en que se registró una visión desarrollista de la Educación Física y, al mismo tiempo caracterizamos las interpretaciones sobre el juego en el mismo período, donde lo político e ideológico impulsaban a exaltar la eficacia y la eficiencia del rendimiento como valores a transmitir. Vemos entonces, que las perspectivas desarrollista y recreacionista se presentaban enlazadas una con la otra donde el juego era entendido como herramienta para la enseñanza de habilidades y de conductas motoras, es decir, el “juego pedagogizado”, el juego útil. Bajo esta concepción, los juegos debían reconocerse por su intencionalidad, los propósitos y objetivos pedagógicos debían ser a la vez medibles y observables. El placer y la diversión podían estar presentes, aunque lo impostergable era la riqueza educativa en relación a las conductas motoras y la capacidad de ser observadas y medibles.

Fue así que, poco a poco, algunas/os docentes de la asignatura fueron construyendo un verdadero recetario de juegos que atesoraban como recurso indispensable para sus clases, reduciendo el rol docente a un pragmatismo facilitador de la enseñanza de contenidos presentes en los Diseños Curriculares, como intérpretes de narrativas escolares traducidas en juegos alejados de los contenidos de sí mismos pero que facilitarían la enseñanza de las conductas y habilidades motoras.

Es decir, se le otorgaba al juego la capacidad de convertirse en un dispositivo útil para facilitar la enseñanza y cumplir con la expectativa de logro propuestas por la/ el docente, de modo tal, los contenidos debían asumir formas recreativas (formas jugadas) y al mismo tiempo los juegos se interpretaban como complementos de la enseñanza de los contenidos. En otras palabras, el/la docente seleccionaba (selecciona) un contenido motor legitimado previamente por formar parte del planteo curricular y lo titulaba (titula) como “juego”.

En línea con lo dicho en otro pasaje del presente apartado, la idea de utilidad junto a la exaltación de la eficacia y la eficiencia denotaba la presencia de un sesgo ideológico propio del sistema capitalista y con poca o nula capacidad para oponerse o adoptar alguna actitud contra hegemónica.

La competencia, el individualismo y la idea de superioridad emanada del rendimiento físico era la propuesta ideológica del modelo dominante.

En sintonía con Ivana Rivero (2010) diremos que el ámbito escolar fue para la Educación Física, a lo largo de su historia, el lugar institucional donde encontró su legitimidad como práctica pedagógica a partir de su fundamentación en torno a la productividad alcanzada en concordancia a los propios intereses escolares. (Rivero, 2010).

Esto último reafirma lo expresado anteriormente en relación a la idea de que el juego fue (y aún es) entendido como una propuesta didáctica, como herramienta útil que necesitaba (necesita) fundamentarse desde lo productivo para justificar su presencia dentro de la gramática escolar de la Educación Física.

1.6.8. La visión humanista en la Historia de la Educación Física argentina

Para recorrer los postulados sobre la visión humanista, nos interesa descubrir algunos aportes que en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI enriquecieron la literatura sobre el tema, sin embargo, nos encontramos ante el dilema de elegir sólo aquellos que consideramos significativos para nuestra propia investigación, sabiendo de antemano que estaremos en deuda con gran cantidad de bibliografía que hubiera sido igualmente interesante y significativa.

En primer lugar, diremos que adherimos al posicionamiento de Miguel Vicente Pedraz (2016) quien nos advierte que la propuesta para una la Educación Física crítica, deriva del concepto de “**Pedagogía Crítica**” (Pedraz, 2016), haciendo referencia a los postulados de la Teoría Crítica formulada por la Escuela de Frankfurt como base ideológica que proporciona los fundamentos teóricos al corpus de la Educación Física crítica.

Los intelectuales/investigadores de la Escuela de Frankfurt compartían una aproximación teórica de carácter crítico y pensamiento social progresista. Años más tarde (durante la década de los 60 y 70) y abrevando en las primeras producciones científicas, nuevos investigadores se sumaron a la corriente filosófica humanista y dieron luz a la Pedagogía Crítica.

Dada la complejidad y riqueza de las investigaciones acerca de la Pedagogía Crítica, nos resulta inabarcable describirla en su totalidad en el marco acotado de nuestra investigación,

por lo cual haremos una deliberada selección del material consultado asumiendo el riesgo (y tal vez la injusticia) de tal selección. En los siguientes párrafos intentaremos ofrecerle al lector una síntesis sobre los postulados más característicos que conforman el marco epistemológico de la Pedagogía Crítica que representa un mojón en la evolución del proceso de cambio hacia un mundo nuevo.

Como dijimos en párrafos anteriores, la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica surgieron como actitud en oposición a la modernidad, la ciencia positivista y al capitalismo, con el ideal de resolver los problemas de desigualdad social generados por el poder hegemónico.

Aunque no se presentó como un conjunto homogéneo de ideas sino heterogéneo, podemos reconocer algunos aspectos invariables entre sus intereses. De tal forma, la Pedagogía Crítica reflexiona sobre aspectos o categorías sociales que modifican las vidas de los sujetos (alumnos/as y docentes) de una sociedad capitalista: la dimensión económica, dimensión política, dimensión social, dimensión cultural, dimensión pedagógica, dimensión filosófica, dimensión epistemológica y dimensión formativa.

Los postulados de la Pedagogía Crítica se orientan hacia la transformación social para beneficio de los más débiles, su emancipación y libertad. Para la Pedagogía Crítica, la/el profesor adoptará, invariablemente, un posicionamiento político crítico para poder acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo de las inteligencias en un marco de respeto por las individualidades para su empoderamiento y emancipación.

La aplicación de los principios de la Pedagogía Crítica, nos dice Pedraz (2013), presupone aceptar que toda acción pedagógica se realiza desde un posicionamiento político en favor de una educación democrática, equitativa y emancipadora (Pedraz, 2013)

En las líneas que siguen abriremos un espacio haciendo lugar a la experiencia tal vez más emblemática de la aplicación de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica, más precisamente en Brasil, donde Paulo Freire vivió y socializó su “método de alfabetización”. Creemos que la siguiente frase de Freire puede ayudar a sintetizar el sentido medular de toda su obra: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los Hombres se liberan en comunión”. Efectivamente, con una clara filiación marxista, Freire logró hacer una praxis de la Teoría Crítica y de la Pedagogía Crítica a través de su método de concienciación elaborado críticamente en un proceso cultural y dialéctico. La educación que surge de la comunicación humana como parte de la cultura de la comunidad, no “enseña” sino que aprende de manera recíproca y siempre

con otros/otras. Bajo esta concepción de los aprendizajes, Freire instala en el imaginario popular el rechazo a la “educación bancaria”, justificando que los educandos (alfabetizandos) no deben interpretarse como recipientes donde los opresores depositan su saber letrado. En total adhesión a la filosofía marxista sostenía que la pedagogía propia de sociedades capitalistas era una pedagogía de las clases dominantes, donde sólo una cultura contra hegemónica podía producir una educación como práctica para la libertad y la emancipación de las clases dominadas, una “pedagogía del oprimido”, distinta semántica y prácticamente de una pedagogía **del** oprimido.

Creemos oportuno abordar la cuestión específica de la Educación Física que, en relación a la Pedagogía Crítica y humanista con sentido socio crítico, llamaremos Educación Física crítica.

Para hablar de la visión humanista de la Educación Física argentina (Educación Física crítica), lo primero que nos corresponde decir es que se trata de una perspectiva en permanente construcción.

La visión humanista de la Educación Física surgió como una perspectiva autónoma, es decir con evolución dentro del propio campo aportando una postura filosófica superadora, donde se van delineando los bordes de una Educación Física crítica, progresista y revolucionaria que entiende a la corporeidad, la motricidad y la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido de la Educación Física (Bracht, 1996).

Como ya lo expresamos anteriormente, a lo largo de su historia la Educación Física fue encontrando su legitimidad a través de los cánones culturales e ideológicos con atravesamientos de otros campos del saber que, partir de la normalización y disciplinamiento de los cuerpos, fue invalidando la posibilidad de realizar reflexiones críticas sobre la dimensión corporal de los sujetos.

En línea con la investigación de Daniela Mansi (2016) sobre la influencia de los procesos de cambio en que la visión humanista con sentido socio crítico de la Educación Física escolar comenzó a hacerse lugar en nuestra sociedad, y para aportar una contextualización temporal, diremos que tal proceso comenzó a implementarse tímidamente con anterioridad a la irrupción de la psicomotricidad al ámbito educativo argentino. (Mansi, 2016)

Nos parece pertinente reconocer los aportes teóricos del Profesor Alejandro Joaquín Amavet, uno de los impulsores de la creación del Profesorado Superior Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de la Plata.

En tal sentido, nuestras indagaciones nos condujeron a explorar el material bibliográfico producido por actores de la propia Universidad Nacional de la Plata, donde Alejo Levoratti (2015) y Osvaldo Ron (2015) realizaron la publicación de la “Relectura de las obras principales de Alejandro Joaquín Amavet.” (Levoratti y Ron, 2015), siendo que su análisis nos revela que en base a la figura de Amavet se construyó la tradición humanista de la educación física argentina.

Su preocupación giraba en torno la problemática del cuerpo en la Educación Física, la relación entre la disciplina y sus agentes dinámicos (gimnasia, juego y deporte), tomándolos como productos socio-históricos (Levoratti y Ron, 2015)

Ambos autores nos advierten de la relevancia conceptual que Amavet nos ofrece acerca del concepto de “salud en acción”, al cual le imprime un sentido humanista y educativo.

En sus producciones teóricas se refiere a algunos temas que han aportado una visión renovada de la que venía teniendo la Educación Física, tales como considerar que la educación física es ante todo educación. Además de ello, en sus escritos dejó planteados cuatro problemas cruciales que implicaban un posicionamiento político y crítico sobre el saber disciplinar de la Educación Física.

Tales temas problematizadores se referían tanto a la identidad, como a la necesidad, la aceptabilidad y la aplicabilidad de la práctica de la educación física.

A nuestro entender, hay en su obra un elemento profundamente innovador dado que contribuyó a focalizar el lugar de la educación física para nuestra sociedad a la vez que le otorgó centralidad en la enseñanza del sujeto alumno/na desplazando la antigua categorización de “actividad física o cultura física”, por fuera del sistema educativo.

Junto a esto, amplió la mirada sobre el sujeto alumno/na considerando su dimensión psíquica (Educación Psicofísica), con una perspectiva superadora de las consideraciones que hasta el momento se formulaban en relación al cuerpo, entendido éste como “objeto anatómico y con comportamientos naturales de la fisiología para el logro de “rendimientos y resultados” (Levoratti y Ron, 2015)

Por último, diremos que los aportes de Amavet ayudaron a reformular la concepción utilitarista del cuerpo, produciendo una teoría de perspectiva crítica que entendía a la educación y a la educación física, como un hecho cultural e histórico, y a la práctica docente como un hecho político.

1.6.9. Capítulo 2: Saberes corporales que circulan en las clases de Educación Física

En este capítulo haremos un recorrido conceptual sobre saberes corporales y modalidades de planificación con la intención de delinear el marco de referencia sobre el cual posteriormente contrastaremos el trabajo de campo para elaborar las conclusiones sobre nuestra investigación.

Pensar acerca de los contenidos de la clase de educación física o los saberes corporales, al igual que teorizar sobre las modalidades de planificación, nos plantea la necesidad de hacer referencia a los DC, dado que es ahí donde se expresan o, dicho de otro modo, es allí donde se manifiesta el acuerdo social y político que enmarca la tarea educativa escolar, en nuestro caso, de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Con la intención de posicionarnos sobre la normativa que nos ampara a los y las sujetos de la educación, tanto estudiantes como docentes, haremos una relectura del marco general y las aproximaciones al D.C. de la asignatura Educación Física.

Sin dudas, este documento da cuenta de los debates sociales y políticos en torno al fenómeno educativo demostrando cuáles fueron (o están siendo) los avances sobre la perspectiva pedagógica y la didáctica que le otorga sentido, actualidad, actualización e intencionalidad a la Educación Física.

En este sentido compartimos la apreciación de Gómez Smyth (2020) cuando infiere que, a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 2006, la Educación Física demuestra tener una perspectiva renovada. (Gómez Smyth, 2020), y aunque creemos que lo verdaderamente impactante sucede en las aulas y en los patios, es decir en los vínculos democráticos, también entendemos que las leyes muestran los debates previos y los avances sociales. Podemos pensar en la Ley de matrimonio igualitario, Ley de identidad de géneros y, en este caso, los DC de Educación Física.

A continuación, compartimos una cita del marco general del D.C. para escuelas secundarias (de seis años), de la Provincia de Buenos Aires:

“La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.

La referencia bibliográfica sobre esta cita que encontramos en el marco general del D.C. de escuelas secundarias corresponde a Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 5.

En el marco de nuestro trabajo de investigación, nos parece pertinente apropiarnos conceptualmente de este párrafo de la Ley antes de poner en marcha nuestro trabajo de campo y considerar, junto a cada variable a observar, los saberes corporales que circulan, la perspectiva de géneros, de diversidad y respeto por las individualidades en un contexto educativo democrático.

La cita que compartiremos a continuación está presente en un “destacado” dentro de las orientaciones didácticas del DC para tercer año de la ES (Escuela Secundaria), y forma parte del andamiaje ideológico sobre el cual se apoyan los contenidos y saberes de la cultura corporal que circulan en el interior de las clases de Educación Física de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

“Es preciso superar el “dictado de tareas” donde los alumnos reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa o, simplemente, porque existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a su reiteración.”

No podemos omitir o dejar de considerar que el flagelo de la Pandemia que afectó recientemente (2020/2021) a la sociedad mundial, promovió nuevos debates que, seguramente, pondrán a consideración nuevos modelos de configuración de la gramática escolar, constituida bajo antiguas narrativas de sentido que mucho tienen que ver con los modelos escolares del siglo XIX y principios del XX, en especial en relación a los rituales escolares y la organización del tiempo y el espacio, alterados drásticamente por la irrupción de lo inesperado: el Covid 19. La vivencia de lo corporal en relación a la corporalidad en toda su complejidad y, en general la organización escolar, que incluye el abordaje de los

contenidos, los saberes corporales, los modos de evaluación, etc. está produciendo intensos debates hacia el interior de la comunidad educativa.

Nos interesa reflexionar sobre la cuestión de los contenidos pensados para las clases de Educación Física que, como pudimos advertir en los párrafos anteriores, son de carácter prescriptivo y producto de extensos debates sobre la selección de saberes significativos para la enseñanza escolar provenientes del mundo académico y de los productos culturales instituidos (transposición didáctica o re contextualización), contruidos desde una dimensión política e ideológica (política educativa).

De tal modo, podemos afirmar que en el contexto de las políticas educativas debe existir un acuerdo social (pacto social) que dé lugar a los debates necesarios para ir hallando acuerdos acerca de los saberes significativos para ser transmitidos en el ámbito escolar.

Ahora bien, más allá del carácter prescriptivo de los contenidos, cada docente define un posicionamiento político en su propia práctica. De tal forma, el abordaje que haga de cada contenido estará cargado de una interpretación y sentido político.

La primera cuestión será definir si el acento estará colocado en el contenido a enseñar o en el sujeto (alumno/na) que aprende, es decir, paidocéntrica. (Gómez Smyth, 2016).

Si la opción recayera sobre el contenido, el resultado sería un proceso con énfasis en la enseñanza por sobre los aprendizajes, una acumulación de contenidos transmitidos acríticamente por una/un profesor poseedor de un saber indiscutido y, seguramente también aprendido acríticamente. (Carballo, 2015)

Si por el contrario, la enseñanza se centrara en el alumno/a que aprende, con estímulo de sus capacidades intelectuales, afectivas, creativas y sociales estaríamos ante una postura de tipo constructivista con énfasis en los aprendizajes y la construcción del conocimiento, relativizando la importancia del contenido a enseñar. (Carballo, 2015)

Esta forma de interpretación de la tarea docente conlleva un posicionamiento político donde el/la docente se constituye en un/a guía que reconoce los saberes previos de los/las estudiantes, que enseña mientras aprende (y viceversa), que se dispone a la conversación, lugar social del cual surgirán las necesidades de transformación, aprendizaje y apropiación de los saberes corporales que circulan.

A continuación, abordaremos descriptivamente los saberes que se corresponden con los ejes temáticos disponibles para el desarrollo de la corporeidad de los estudiantes en toda su

complejidad histórica, de identidad de género, cultural, en relación a las trayectorias educativas, etc.

a.- Prácticas corporales deportivas:

Compartimos una cita sobre “Estudios sociales del deporte”, artículo escrito por Rodolfo Rozengardt (2018) en el marco de las XIII Jornadas de sociología:

*“Asumiendo que sobre la escuela pretenden influir muchas instituciones sociales y se generan constantemente mensajes y mandatos cruzados, consecuentemente, se pueden identificar miradas que **ven** fenómenos similares desde perspectivas particulares. Pueden distinguirse y describirse, en ese marco, una **mirada deportiva** y otra **mirada pedagógica** para dar cuenta de la presencia de las prácticas deportivas y del deporte en la escuela”.*

(Rodolfo Rozengardt, 2018; 4)

Como vemos, Rozengardt (2018) nos advierte sobre las tensiones que muchas instituciones sociales ajenas a la escuela pueden provocar sobre el sentido pedagógico al pretender instalarse en ella y proponerse como contenido legítimo para las clases de Educación Física. Tal es el caso de la institución deportiva, fundamentada en los valores de la competitividad en oposición a los valores de la cooperación, objetivo educativo propio de la institución escolar.

De tal forma el fenómeno deportivo puede interpretarse desde una perspectiva deportivista con una implementación acrítica, es decir, como único contenido posible de la Educación Física; o, por el contrario, desde una perspectiva pedagógica, siendo interpretado como un saber de la cultura corporal que puede (y conviene) ponerse a circular críticamente. (Rozengardt, 2018)

En el capítulo anterior hemos analizado los momentos y contextos históricos donde la visión sobre la Educación Física estuvo cooptada por el deportivismo, poniendo en jaque el propio campo disciplinar de la asignatura, relegando su valor y sentido pedagógico en favor del tecnicismo al que expone la enseñanza del deporte cuando era interpretado como único contenido legítimo a enseñar en las clases de Educación Física y, donde el rol de los/las docentes se vio desplazado hacia el de entrenador/a.

Uno de los aspectos que definen la lógica de la práctica deportiva, como la separación por sexos, se aleja de los actuales paradigmas escolares sobre la inclusión y la perspectiva de

géneros, al mismo tiempo la clasificación por logros o meritocracia no coincide con las búsquedas y objetivos para las actuales escuelas democráticas.

La mirada pedagógica sobre las prácticas corporales deportivas, en cambio, tienen la capacidad de potenciar su valor educativo cuando además, se conjugan con la actitud reflexiva sobre la propia práctica cuestionando el clásico “dictado de tareas”, puesto en discusión desde una actitud pedagógica superadora donde lo que se enseña y se aprende esté comprendido bajo la óptica de una mirada crítica, reflexiva, transformadora y democrática que incluya a todas y todos las/los alumnos en la complejidad de su corporeidad.

b.-Actividad física sostenible:

A través de la implementación de este eje de la enseñanza se intenta orientar a los/las alumnos/as hacia una práctica sostenible a través de las acciones pedagógicas tendientes a reforzar la realización autónoma de las formas de movimiento que se propongan, con libertad e información para abonar al desarrollo de la confianza en sí mismos/as y en las/los demás y una adherencia a una actividad física sostenible.

Con el término “sostenible” pretendemos compartir la convicción acerca de la necesidad de transformar los saberes corporales adquiridos en la escuela en actividades físicas sostenidas en el tiempo, como hábito saludable (en todas las dimensiones conocidas), en oposición al sedentarismo que atenta contra la plenitud vivencial. (Renzi, 2020)

Cuando nos referimos a “realización autónoma” lo hacemos desde la perspectiva de aquello que se aprende no por imposición o sometimiento a una enseñanza de tipo modelizada, sino a aquellos saberes de los cuales las personas logran apropiarse, es decir internalizarlos como saberes significativos para sí por haberlos tamizado por el análisis, la experiencia crítica y reflexiva y por último la incorporación a su sistema de valores de preservación y sostenimiento de la salud en todas sus dimensiones: social, psicológica, biológica y ambiental.

Cuando nos referimos al término “libertad”, lo hacemos en referencia a un proceso de búsqueda, de despliegue de la curiosidad, la mirada abierta hacia los múltiples campos posible y por último con el conocimiento de sí mismo en relación a gustos y necesidades.

Coincidimos con Renzi (2020) cuando señala la importancia de la motivación como elemento determinante en la adherencia hacia la actividad física.

La adolescencia es la etapa de apropiación de los saberes corporales y conductas motrices aprendidas en los trayectos escolares (primaria y secundaria), incorporando la actividad física como conducta sostenible para la vida. (Renzi, 2014)

Precisamente la motivación en la adolescencia surgirá del respeto a la libertad y no la imposición de conductas repetitivas y modelizantes.

c.-Actividades corporales cooperativas:

Cuando pensamos en incluir en las clases de Educación Física actividades cooperativas, con el objetivo de poner en juego valores como la solidaridad y la empatía entre los integrantes del grupo de estudiantes, lo hacemos con plena conciencia sobre la necesidad de compensar los vicios de la cultura hegemónica que impone un modelo competitivo en una sociedad capitalista.

Afianzar la conciencia social del contexto socio histórico particular surgido de cultura del consumo y la meritocracia, puede ayudar a los/las docentes a valorar positivamente la inclusión de las actividades cooperativas para las clases de Educación Física a lo largo de toda la escolaridad, y en nuestro caso, con énfasis en la etapa de la adolescencia.

El planteo de juegos o actividades con característica cooperativas puede resultar un gran aliado de la educación en relación a la promoción de valores donde la aceptación de las diferencias (diversidad cultural, de género, etc.) impulse una integración pacífica de los integrantes de un grupo escolar entre sí y también en la proyección social posteriormente a su egreso del nivel secundaria, tanto sea en la continuidad de los estudios superiores o en la inclusión al mundo del trabajo.

En este sentido, el juego o la actividad cooperativa promueve el dar y recibir ayuda, intercambiar roles para alcanzar un objetivo en común. Esta particularidad proporciona confianza en los demás y refuerza la idea de comunidad, e identidad. Es decir, se constituye como una herramienta educativa eficaz en la resolución de conflictos de forma pacífica, democrática, respetuosa, estable y duradera.

En línea con Velázquez Callado (2004), creemos que entre los valores que se le reconocen o adjudican a las propuestas de tipo cooperativas podemos mencionar la empatía y la

sensibilidad para comprender las necesidades de los demás y reconocerse a sí mismo como alguien valioso que puede mejorar la convivencia aceptando las diferencias (Velázquez Callado, 2004)

Por último, nos parece interesante reflexionar sobre la importancia de estimular prácticas didácticas globales que promuevan actividades de cooperación y al mismo tiempo generen una actitud crítica que rescate la idea de que lo que se aprende y divierte contiene un valor superior al propio hecho de ganar o perder, ya que el trabajo en grupo que no significa la suma de individualidades sino un reconocimiento de “lo común” (Velázquez Callado, 2004)

d.- El juego y el jugar:

La primera orientación sobre la cual nos posicionamos y que fundamenta la implementación de la enseñanza de la cultura corporal bajo el prisma del “juego y el jugar” es, sin dudas, el reconocimiento de éste como parte de los derechos de los niños y niñas. Dejamos claro que en la Convención por los Derechos del Niño queda manifiesto que tal categoría (niño/ña) abarca desde el nacimiento de una persona hasta la edad de 18 años.

Por tal motivo, entendemos que representa un derecho ineludible de los/las niños/as (y jóvenes) a la vez que uno de los saberes de la cultura corporal significativos para las enseñanzas de la escuela secundaria.

A continuación, nos interesa compartir un párrafo del preámbulo sobre la Convención de los Derechos los niños y las niñas y adolescentes redactados en 1989.

“Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...”

Nuestra reflexión sobre el presente fragmento nos orienta a interpretar la necesidad de entender como eje de enseñanza la perspectiva de derechos y en ese sentido, es impostergable su implementación en las clases de Educación Física para toda la escolaridad (inicial, primaria y secundaria)

Además, en su artículo 31, expresa:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”
(Convención Internacional de los Derechos del Niño/a, 1989).

Creemos pertinente hacer una distinción entre las distintas interpretaciones que en las clases de Educación Física se le podría conferir al juego. En tal sentido, el deporte puede ser entendido como un juego cargado de tecnicismo y especificidad donde los participantes no siempre disfrutan ya que el objetivo supremo es el triunfo sobre el rival relegando, la mayoría de las veces, el sentido lúdico. Además, en las clases puede estar presente como contenido a enseñar o como estrategia metodológica. Por el contrario, “el juego y el jugar” aparece como eje temático, es decir, que el sentido lúdico se expresa con todo su esplendor espontáneamente y sin otro interés que el surgido del juego mismo (Gómez Smith y Capllonch Bujosa, 2015).

Adhiriendo a la línea de análisis que hacen los autores, estamos convencidos que este tipo de juego se puede convertir en un proceso significativo de aprendizaje si antes contamos con profesores/as dispuestos a darle lugar en sus prácticas docentes, adoptando una postura de docente crítico e innovador, capaz de problematizar su análisis, profundizar en él para investigarlo como objeto de estudio presente en las clases de Educación Física. (Gómez Smith y Capllonch Bujosa, 2015).

Cuando nos referimos a “dar lugar” no lo hacemos en forma ingenua sino para dar cuenta de que conocemos que existen distintas tipologías o estilos de profesor/a, para quienes puede resultar más fácil o más difícil elegir la actitud de “dar lugar”. Quien esté dispuesto/a a desplegarse de esa forma, sin dudas será una/un profesor/ra que antes tuvo la capacidad de hacer propia la idea de la educación como derecho y en este caso el juego como derecho que, en el contexto de las clases de Educación Física, equivaldría a anticipar un estilo docente cercano y comprensivo que se disponga a poner en juego valores democráticos y de respeto para la autonomía y emancipación de los/las estudiantes.

Por último, creemos que circula un imaginario prejuicioso en relación a los/as jóvenes del nivel secundario generando resistencias de parte de los/as docentes para llevar adelante intervenciones didácticas y pedagógicas que propicien la actividad lúdica con participación creativa y espontánea, sin embargo, prevalecen los modelos autoritarios o punitivos en relación a gestión de la disciplina en las clases de Educación Física en el nivel secundario.

e.- Prácticas corporales en el ambiente:

Pensar en este eje de enseñanza no implica necesariamente la realización de prácticas corporales en medio natural, es decir no implica una salida educativa a un espacio exterior o distinto del ámbito escolar, aunque esa posibilidad queda totalmente incluida y valorada positivamente.

Sin embargo, incluir el ambiente como eje de la enseñanza en las clases de Educación Física condiciona a la propia asignatura a posicionarse en forma sintónica con las demás materias del currículo escolar, dado que resulta un contenido transversal a todas las áreas del saber con enfoque interdisciplinario. (López Pastor, 1997; López Pastor, 1997)

Estamos en condiciones de afirmar que el nuevo paradigma educativo hace foco sobre una educación promotora de los derechos democráticos, cuya expresión más elevada se halla en el texto de la Constitución Nacional, siendo que toda ley o resolución (provincial, ministerial, etc.) se subordina a ella.

Es decir, que, bajo la óptica del reconocimiento de los derechos ambientales, las prácticas corporales en el ambiente comprometen al área de la Educación Física tanto como a las restantes asignaturas escolares.

Bajo esta mirada se propone una actitud reflexiva y problematizadora de los estudiantes para generar conciencia acerca de la vulnerabilidad de la naturaleza en una sociedad capitalista que resuelve sus necesidades de consumo a través del extraccionismo, es decir, se sirve de la naturaleza en forma indiscriminada, poniendo en riesgo al Planeta en pos de la producción industrial y las actividades económicas.

Decir esto, implica también entender que tal toma de conciencia de los/las estudiantes implican una acción pedagógica de parte de los/as docentes que antes tuvieron que haber sido capaces de problematizar sobre el tema y sus propios consumos. (reflexión genuina). Por otra

parte, invitar a reconocer el medio natural como aquel más próximo y directo, el medio que rodea a los/las estudiantes, a los propios docentes, la escuela misma y el hogar.

Para contextualizar lo expresado en el párrafo anterior nos interesa, una vez más, hacer referencia al DC de la asignatura Educación Física que nos facilita comprender el encuadre docente con sus orientaciones didácticas, su posicionamiento político (política educativa) y sugerencias.

A continuación, compartimos un fragmento del DC para tercer año en relación a las prácticas corporales en el ambiente:

“Las siguientes preguntas, en cambio, podrían dar entrada al abordaje de los contenidos propuestos en el eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente:

- *¿Cómo debemos organizar las tareas comunitarias para vivir de manera más democrática cuándo planificamos el campamento?*
- *¿Cómo organizamos las caminatas en diferentes momentos del día para una experimentación sensible de la naturaleza, para descubrirla, valorarla y protegerla?*
- *¿Qué deportes propios del ambiente natural podemos programar para disfrutar en grupo?”*
(.....)

“Utilizar las actividades realizadas en el medio natural para reflexionar sobre el valor de la construcción y/o aceptación de normas, escribiendo las pautas que permiten una convivencia armónica, la distribución equitativa de tareas, la seguridad del grupo, el compromiso con los roles asumidos, entre otros”.

La planificación de secuencias de habilidades motrices para desplazarse con seguridad en distintos terrenos. • El proyecto de campamentos y actividades deportivas o desplazamientos en ambientes naturales con conocimiento de sus formas de vida y los cuidados necesarios para su protección. • La selección de deportes en la naturaleza adecuados al entorno, al grupo y a los elementos deportivos disponibles. • El disfrute estético de la naturaleza. • La consideración del paisaje en la planificación, organización y desarrollo de campamentos y/o actividades motrices en medios naturales.

El DC de Educación Física para el nivel secundario, propone una postura crítica favoreciendo un estilo de docente que impulse a la conversación y el diálogo reflexivo para realizar acciones que transformen a la sociedad. En relación a las prácticas corporales en el ambiente

se valora que los/las estudiantes puedan ser protagonistas de la organización, la implementación y la evaluación de experiencias en el medio natural.

f.- Prácticas corporales expresivas y artísticas:

En relación a este tipo de prácticas corporales, la Educación Física tiene mucho material para ofrecer y probablemente una deuda que saldar. Con una mirada retrospectiva, podremos recordarnos los primeros pasos de la escuela moderna y dentro de ella la Educación Física, donde los objetivos sobre el cuerpo o lo corporal no se hallaban en torno al interés por la expresión de las emociones, como tampoco interesaba la libertad en los movimientos, sino que por el contrario los intereses sobre el cuerpo se dirigían a la necesidad de control y disciplinamiento, tal como lo expresamos en el apartado sobre militarismo en la escuela argentina. La instauración de una gramática escolar que giró alrededor de la domesticación de cuerpos obedientes funcionando en el tiempo y el espacio escolares también daba cuenta de lo mismo. (Puiggrós, 1996)

En nuestro primer capítulo mencionamos que el triunfo de la escuela se debe a la victoria de ésta sobre otras formas de educación y de transmisión cultural.

Los juegos corporales expresivos, danzas rituales y folklore no encontraron espacio ni interés dentro de las lógicas escolares del siglo XIX ya que sus prácticas se alejaban exponencialmente de las expectativas de dominio sobre los cuerpos de los/las estudiantes de aquellas épocas.

Sin embargo, en un recorrido epocal podemos mencionar que los años 60 se correspondieron con las teorías revolucionarias del campo de la ciencia que daban lugar al aspecto psíquico y biológico. En ese contexto, la psicomotricidad se instaló como disciplina que iba a colonizar el campo específico de la Educación Física, con una impronta adherida a la expresión corporal como actividad construida para la comunicación expresiva y creativa de las emociones humanas. (Villa, 2006)

En línea con la continuidad histórica que nos propone Marcela M. Cena (2008), recordemos que en Argentina la expresión corporal irrumpe en la escena de la mano de Patricia Stokoe que la definía como una forma de danza con “sello personal” (Stokoe, 1990, p.15 en Cena, 2008).

Para continuar con el análisis de Cena (2008) sobre la interpretación de la expresión corporal dentro del ámbito educativo, diremos que fue utilizado como recurso didáctico y principio organizador de la Educación Física, e incluido en los diseños curriculares.

Actualmente, bajo el nuevo paradigma de la Pedagogía Crítica, que ya describimos en otros pasajes de nuestra investigación, se espera que una educación para la democracia con sentido crítico y amplio, encuentre en las escuelas un espacio social zonas porosas, donde ingresen con libertad y naturalidad los saberes corporales de los/las estudiantes, en un diálogo flexible con la realidad escolar y de la comunidad. (Pedraz, 2013).

En ese sentido, actividades como el Hip Hop, los malabares o actividades circenses, danzas urbanas, etc. pueden formar parte de las escuelas secundarias como lenguaje expresivo y prácticas corporales artísticas que potencien los saberes previos de los/las estudiantes enriqueciendo sus dinámicas cotidianas.

g.-Prácticas corporales introyectivas:

Por prácticas corporales introyectivas entendemos aquellas que, a través de una acción motriz concreta, una postura, por ejemplo, proponen una mirada de introspección atenta a los procesos internos que incluyen todas las áreas del ser.

Son prácticas que invitan a la observación profunda (propiocepción), generando una particular manera de estar en el cuerpo, con el cuerpo y desde el cuerpo ampliando la conciencia de los espacios internos en una dimensión de tiempo presente.

Éstas, se diferencian de otras prácticas corporales, por ejemplo, de la gimnasia, porque no se estructuran en base a repeticiones de movimientos ni ejercicios mecánicos artificiales, sino que, a través de la invitación a realizar una postura corporal, se pone en marcha un íntimo mecanismo de percepción y trabajo sensitivo que facilita la conciencia del ser.

La práctica de situaciones motrices introyectivas como de los saberes de la cultura corporal produce conductas motrices en los participantes consideradas competencias socio-personales, tales como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía (Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007 en Rovira Bahillo, 2010).

El universo de estas prácticas incluye actividades heredadas de culturas milenarias como el Yoga, el Tai Chi Chuan o el Qi Gong, y de culturas occidentales como la Eutonía y el Feldenkrais.

Considerar en las clases de Educación Física la práctica de alguna de las actividades introyectivas que circulan como saberes de la cultura corporal, podría aportar beneficios del orden de la autorregulación de estados de tensión y relajación muscular, percepción de la respiración, o estados de conciencia mucho más profundos de lo que cada estudiante conocía de sí mismo/a antes de la experiencia.

Vivenciar la unidad del cuerpo desde lo más superficial (la piel) hasta lo más profundo (órganos y huesos), estar presente en los pensamientos y en las emociones sin juicio previo, disponible a transitar el conocimiento de sí mismo/a y su estar en el mundo. A través de estas experiencias el/la alumno/a tiene acceso a desarrollar la confianza en su percepción, la percepción de su propio cuerpo y de los procesos psicológicos ligados al proceso corporal (Berta Vishnivetz, 1994, p.14)

Coincidimos con Gloria Rovira Bahillo (2010) cuando expresa que la práctica de actividades motrices introyectivas significa procesos vivenciales que representan una valiosa herramienta de enseñanza y aprendizaje para la Educación Física del siglo XXI (Rovira Bahillo, 2010)

1.7. Modelos de Planificación.

De acuerdo a una visión tradicional de la escuela moderna, el sistema educativo representa una organización social que nuclea estudiantes (niños, niñas y jóvenes). Luego, bajo un sistema de agrupamientos secuenciados por niveles, los/las estudiantes van avanzando progresivamente de grado en grado dentro del propio sistema. Todo ello, con una lógica de promoción y egreso que se promueve a partir de acreditar los saberes aprendidos. (Feldman, 2010).

El encuentro con dichos saberes se produce por la existencia de un vínculo de enseñanza y de aprendizaje mediatizado por los/las docentes (que enseñan) y los alumnos/as (que aprenden).

Dentro de la lógica de este vínculo, la didáctica representa la herramienta que hace posible la circulación de los saberes en una relación de diálogo entre las partes.

El modelo didáctico tradicional entonces, ponen en juego tres elementos indispensables desde su punto de vista:

1) Sujeto que aprende (alumno/a) 2) Contenidos (saberes) 3) sujeto que enseña (docente)

Sin embargo, tal como lo expresamos en el capítulo anterior, la escuela fue tomando características diferentes conforme fue evolucionando desde el siglo XIX hasta la actualidad, por lo cual, es lógico pensar que la didáctica como herramienta instrumental, mediadora de los aprendizajes, también fue mutando conforme a las distintas visiones y contextos socio históricos.

Es así como ciertos sucesos disruptivos en el contexto social epocal, ocuparon el interés del campo educativo (pedagógico-didáctico) influyendo en él con los aportes de las nuevas visiones (cosmovisiones).

Dentro de cada contexto socio histórico, desde la creación de las primeras escuelas de la modernidad hasta el presente, podemos dar cuenta de varios momentos de tal significación, especialmente en el campo de la Educación Física.

En el capítulo anterior realizamos una descripción de las distintas visiones que fueron “colonizando” el campo de la Educación Física, e hicimos mención al impacto producido en el campo social y educativo, por la evolución de las Teorías Críticas y la Pedagogía Crítica. Pensadores revolucionarios dentro de la región, como el pedagogo Paulo Freire (Brasil), propusieron nuevas perspectivas para la acción educativa y el abordaje didáctico, bajo la óptica de una educación para la emancipación, el respeto y la libertad.

Nos interesa hacer hincapié en la “ruptura” que, a través de “Pedagogía del oprimido” (nótese que no es **para** el oprimido, sino **del** oprimido) Freire marca un precedente dentro del ámbito social y educativo de la región en las décadas de los 60/70. La crítica estaba dirigida a los efectos de una sociedad capitalista sobre la población, donde la escuela no era ajena.

Nos parece interesante, observar cómo años más tarde surge en el campo de la Educación Física, el Movimiento Renovador Brasileiro, imprimiendo un notable entusiasmo de cambio y renovación en la sociedad del 80, proponiendo romper con antiguas visiones tradicionalistas dentro de la Educación Física, retomando el precedente freireano y profundizando una pedagogía para la emancipación.

Gracias a estas nuevas perspectivas sociales, pedagógicas y didácticas, la centralidad comenzó a orientarse hacia el/la sujeto/a que aprende (alumno/a), perdiendo brillo el

“fanatismos” por los contenidos, siendo el enfoque socio cultural comprendido como saberes de la cultura corporal.

Luego, como profundización de tal ruptura, en la Argentina se puso en marcha un colectivo de pensadores que reconocieron en la figura del Profesor Amavet el referente y precursor del Humanismo dentro del campo de la Educación Física argentina. La síntesis realizada por este colectivo docente aún continúa nutriendo a la asignatura de elementos novedosos.

A partir de esta innovación, la didáctica tradicional quedando redefinida como didáctica con enfoque crítico (Rivera, 2021; Riccetti, 2021), donde el contexto cobra un sentido dentro de la nueva relación didáctica:

1.-Sujeto que aprende	2.-Contenido (saberes)	3.-Sujeto que enseña
	4.-Contexto	

Para Gómez Smyth (2016), pensar en contenidos u objetivos al momento de planificar obstaculiza el descubrimiento sobre el sentido de la Educación Física y “oprime” la posibilidad de diálogo con los estudiantes. (Gómez Smyth, 2016)

Bajo la óptica del enfoque crítico, la acción didáctica se dirige al alumno como destinatario principal de todo interés y la escuela se traduce como un espacio de discusión (contexto), donde el docente se dispone a una comunicación fluida y flexible con los/las estudiantes facilitando la circulación de los saberes corporales para una educación transformadora y democrática. (Rivera,2021; Riccetti,2021)

Para planificar desde un enfoque sociocultural, Gómez Smyth (2016) nos sugiere considerar una planificación “macro”, traducida en un Proyecto de Educación Física (PEF) que puede dar respuesta a la dimensión pedagógico administrativa, exigida anualmente por la institución escolar, útil también a la previsión de las estrategias e intervenciones pedagógicas que podrían ocurrir. Además, puede servir como eje vertebral de nuevas modalidades de planificaciones, con plazos más cortos, las cuales conviene que sean genuinamente elaboradas por el/la docente. Así, se puede pensar en **Unidad didáctica, Unidad temática, Planes de clase, Secuencias didácticas o Proyectos didácticos.**

1.7.1. Hipótesis

- Las modalidades de planificación y la circulación de saberes que seleccionan/proponen los y las docentes de Educación Física en el nivel secundario estarían sostenidas desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.
- Las modalidades de planificación que establecen los y las docentes de Educación Física no estarían reflejando los saberes que circulan en sus prácticas pedagógicas dentro del nivel secundario.

1.7.2. Objetivos

Objetivo general:

- Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar en el Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Describir las modalidades de planificación que usan los y las docentes de Educación Física en la Provincia de Buenos Aires.
- Identificar los saberes que proponen y hacen circular los y las docentes de Educación Física.
- Relacionar las modalidades de planificación, propuestas de circulación de los saberes con la función social asignada a la Educación Física.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Para el desarrollo de nuestro proceso de investigación fue necesario elegir una metodología que se adecuara a nuestros requerimientos e hiciera posible la búsqueda de información y el tratamiento de la misma para alcanzar los resultados en forma exitosa.

En relación al tipo de enfoque, decidimos que fuera cualitativo, es decir que recolectamos datos en forma no numérica sino interpretativa con la intención de conocer y comprender las experiencias y opiniones que las personas consultadas le atribuyen al fenómeno en cuestión. (Denzin y Lincoln, 2012).

El diseño elegido fue exploratorio- descriptivo (Samaja, 1994) a través de entrevistas individuales, lo cual nos brindó la posibilidad de realizar un procesamiento rápido y abordar el problema de forma ágil. La elección de este tipo de diseño nos permitió configurar una idea precisa de la situación problema y reconocer las categorías a observar con bastante facilidad, a saber: visión y función social de la Educación Física, sentido de la planificación, modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física.

La elección de la muestra fue al azar simple. Los/las participantes fueron docentes de Educación Física que actualmente ejercen su profesión en el nivel secundario de escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. La buena disposición que demostraron tener los y las profesores/as hizo de cada encuentro una conversación amena y de mucha riqueza de material para la investigación.

En relación al tiempo, el diseño de nuestra investigación fue de tipo sincrónico y la búsqueda de conocimiento la realizamos a partir de fuentes primarias para alcanzar nuestros objetivos; es decir, que obtuvimos información original, que no había sido evaluada previamente ni intervenida de ninguna forma. Según el contexto del dato, fue un trabajo de campo: tres entrevistas semiestructuradas. El modelo de entrevista fue confeccionado previamente y fue funcional a nuestra pesquisa guardando coherencia con las demás decisiones en relación al tipo de diseño para nuestra investigación.

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Matriz de datos.

Categorías	Valores	Definiciones operacionales	
Formación Profesional	Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Profesor/a terciario/a en Educación Física
		Universitario	Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
		Posgrado	Maestría
	Doctorado		
	Posdoctoral		
Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar	Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar.		
	Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente.		
Visión y función social de la Educación Física	Definición de la Educación Física	La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.	
		(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.	
		Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo	
		Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas	
		Otras	
Función social de la Educación Física	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.
	Higienista		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.
	Deportivista		<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.
	Recreacionista		<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica.
	Psicomotricista	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.
		Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.
	Desarrollista		<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.

			<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
		Humanista con sentido socio crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.
Sentido de la Planificación	Exposición del significado que le otorga el/la docente a la previsión en el área de Educación Física.		<ul style="list-style-type: none"> • Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas. • Socializar sus experiencias. • Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión. • Aportar a construir la memoria didáctica de la institución.

		<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo. • Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente. • Cumplir un requerimiento administrativo.
Modalidades de planificación	Proyecto de Educación Física	Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación.
	Proyectos Didácticos	Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.
	Unidades temáticas	El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas.
	Unidades didácticas	<p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso</p> <p>Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.</p> <p>Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto</p>

	Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa
	Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora) Diseño de experiencias	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral
	Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina
	Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.

Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas			
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).			
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.	
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.	
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa.	
		Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.	
Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal				

	Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.	
		Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.	
		El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.	
		La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.	
	Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.		
	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros	
		Contemplación del medio natural		
		Campamentos		
		Salidas en ambientes naturales		
		Educación ambiental en relación a la actividad física		
Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales				

2.3. Fuentes de datos

En nuestra investigación decidimos trabajar con una fuente de datos primaria donde el instrumento utilizado lo constituye un conjunto de tres entrevistas semi estructuradas e individuales a docentes de Educación Física de nivel secundario de escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

El contexto del dato fue un trabajo de campo que nos permitió conocer en forma directa los fenómenos a indagar en forma situada.

Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2019 y 2023, es decir, antes y después de la Pandemia de Covid 19.

Los/las docentes que participaron de las entrevistas son parte de la comunidad educativa de las escuelas públicas de nivel secundario de Vicente López, Provincia de Buenos Aires. Para la realización se conjugaron condiciones de viabilidad, factibilidad y de accesibilidad, lo cual hizo posible avanzar favorablemente en la investigación (Samaja, 1994).

La viabilidad para la obtención de datos se fundamenta en la buena disposición de los/las docentes para la realización de las entrevistas. Además, no hubo impedimentos para su factibilidad ya que los recursos humanos estuvieron disponibles, como también el tiempo y demás condiciones técnicas e institucionales. También contamos con condiciones de accesibilidad que se explican en la facilidad de acceder al conocimiento y empleo de los datos.

La decisión de trabajar con una fuente de datos primaria nos aseguró calidad y riqueza en la obtención de datos emanados de los actos del habla de los/as entrevistados/as quienes, a partir de la confianza en la conversación pudieron expresarse con espontaneidad y sinceridad, brindando oportunidades de ampliar los ejes de las preguntas predeterminadas. La decisión de realizar las entrevistas nos aportó una enorme ventaja en relación al criterio de **economía**, dado que el tiempo de realización de cada entrevista no superó la hora y media, lo cual hizo de cada encuentro una actividad ágil y amena. Si bien, la desgrabación del material fue posterior y con una duración mayor, tuvo la ventaja de poder realizarlo en un contexto de tranquilidad y con las herramientas adecuadas. Estamos satisfechos en relación al criterio de **cantidad**, ya que nos planteamos realizar tres entrevistas semiestructuradas que resultaron suficientemente representativas del universo explorado en el contexto total de la

investigación. Tal vez, haber elegido un número mayor de entrevistas hubiera proporcionado la ventaja de recabar mayor información, pero el tiempo demandado habría sido mayor y, por lo tanto, más difícil de realizar. Si bien el dilema del tiempo y la cantidad de información se hubiera podido resolver con entrevistas grupales, para nosotros no fue una opción ya que preferimos la profundidad del encuentro individual, en nuestro caso se decidió realizar tres entrevistas individuales que resultaron una cantidad suficiente. Sin dudas, hubo **calidad y riqueza** de datos emanados de cada entrevista ya que, como anticipamos, el contexto de la conversación amena posibilitó la expresión sincera de los/las docentes pudiéndose producir una amplia y útil información.

Por último, valoramos la **oportunidad** que nos brindó esta instrumentalización ya que, si bien realizar las entrevistas individuales demandó más tiempo del que hubiera demandado una entrevista grupal, el número tres resultó representativo y, rápidamente pudimos disponer de la información recabada, en forma ágil y flexible. (Samaja,1994)

2.4. Instrumentos para la producción de datos

El instrumento para la producción/recolección de datos en nuestra investigación fue la entrevista semiestructurada e individual.

El contenido de las preguntas de nuestro modelo de entrevista estuvo sostenido en el enfoque del marco teórico en referencias a las distintas visiones y funciones sociales que a lo largo de la historia atravesaron el campo de la Educación Física.

El esquema del instrumento elegido (entrevista) lo constituye una serie de preguntas sutilmente organizadas dentro de una secuencia que nos permitió abordar las cuestiones más generales al inicio de la conversación y luego profundizar en temas más confidenciales, es decir, pudimos realizar un recorrido desde lo menos relevante a lo más relevante y singular. (Rubio y Varas, 1987).

Por lo dicho anteriormente hemos trabajado la entrevista como un conjunto organizado de funciones que nos permitió avanzar en la búsqueda de información, con una escucha atenta y una interacción fluida con cada docente entrevistado. Para lograr fidelidad en la información fue fundamental la utilización del celular para grabar y posteriormente desgrabar

cada entrevista con el registro de la totalidad de los actos del habla de cada participante. Haber anticipado y comunicado a los/las docentes el uso de esta herramienta a los/las docentes nos permitieron relajarnos con respecto a la tecnología y concentrarnos en la conversación y el intercambio de un modo fluido y natural.

El modelo de entrevista (instrumento de producción/recolección de datos) se comparte en el Anexo 1.

2.5. Plan de actividades en contexto

Para llevar adelante el trabajo de campo elegido fue necesario planificar algunas acciones previas que nos dieron la posibilidad de realizar las entrevistas en el tiempo y las condiciones esperadas.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con los equipos de conducción de la comunidad educativa de Vicente López para realizar las dos entrevistas que tuvieron lugar en 2019. A partir de allí y gracias a la amabilidad de los/las directivos/as, nos comunicamos telefónicamente con los/las dos docentes que accedieron a brindarnos su colaboración realizando las entrevistas in situ, en el ámbito escolar pero fuera del contexto de la clase. La tercera entrevista fue realizada en 2023 y en este caso el contacto fue facilitado a través de otro docente a quien ya conocíamos. Al igual que en los casos anteriores, se realizó un llamado telefónico previo a la entrevista y la actividad se desarrolló en el ámbito escolar, fuera del contexto de la clase, a través de la plataforma zoom.

En todos los casos se conversó previamente con cada docente anticipando el motivo de la realización de la entrevista, la garantía de anonimato y la duración estimada de la actividad. La posición adoptada durante los encuentros fue una combinación a demanda entre interactiva y no interactiva. Con el término “a demanda” queremos significar que estuvimos atentos a los requerimientos de la propia entrevista y de los entrevistados para evitar los estereotipos en la comunicación o situaciones de asimetría acentuada que pudieran generar algún tipo de violencia simbólica o la percepción de tal situación.

A continuación, se compartirá un gráfico con el cronograma de las actividades desarrolladas durante nuestro trabajo de campo:

Actividad	Fecha
<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista con Equipos de conducción para solicitar autorización de realización de entrevistas a profesores/as de educación física de la institución. ● Comunicación con colega para solicitar contacto de profesor de nivel secundario. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 22 de abril de 2019 ● 2 de mayo de 2023
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación telefónica con cada profesor/para acordar fecha y horario de entrevista ● Comunicación telefónica con profesor para acordar fecha ,horario y modalidad de entrevista (remota) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Del 26 al 30 de abril de 2019 ● 4 de mayo de 2023
<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de dos entrevistas pautadas ● Realización de una entrevista pautada (remota) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Del 5 al 19 de mayo 2019 ● 9 de mayo de 2023

2.6. Universo y muestra

El universo que se desea estudiar en nuestra investigación lo componen los/las docentes de Educación Física del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, con una muestra realizada en base a la participación de tres profesores/as a través de entrevistas semiestructuradas que representan el contexto para la obtención de datos: trabajo de campo. Estamos satisfechos con el material de trabajo seleccionado ya que resultó representativo del universo estudiado, en primer lugar, porque las características de los sujetos escogidos guardan pertinencia con el tipo de investigación y, en segundo lugar, porque la composición de la muestra tiene la misma composición interna que el universo. (Samaja, 1995)

Es decir, la muestra estuvo integrada por tres profesores/as de Educación Física de nivel secundario en escuelas de la Provincia de Buenos Aires, más específicamente de Vicente López; y, siendo que el universo es el conjunto integrado por todos/as los/las docentes de Educación Física del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, por el principio de analogía, pudimos inferir que el comportamiento de la muestra fue representativo del comportamiento del universo. (Samaja, 1995)

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos.

ACTOS DE HABLA

Con el objetivo de simplificar la tarea de nuestros lectores, hemos decidido analizar en detalle cada variable de análisis en su vinculación con los hallazgos que hemos obtenido de los datos de la muestra.

- Formación Profesional:

Coincidentemente, el nivel de formación profesional alcanzado por los/las docentes consultadas corresponden, en todos los casos, al de Profesor/a terciario/a en Educación Física.

- Trayectorias profesionales en la Educación Física Escolar:

Encontramos diversidad de trayectorias y recorridos docentes muy variados, acumulando experiencia profesional en Educación Física en casi todos los niveles educativos. Sin embargo, en la actualidad todos/as se encuentran enmarcados en el requerimiento de estar ejerciendo su profesión en el nivel secundario en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

- Visión de la Educación Física.

El análisis de los actos del habla de cada entrevista realizada en el trabajo de campo de nuestra investigación, representó una verdadera cartografía que nos condujo en el camino de hallar las identidades y adherencias a las distintas visiones que, a lo largo de la historia, atravesaron el campo de la Educación Física y que fueron desarrolladas en nuestro marco teórico.

En la entrevista n°1, realizada en 2019, observamos a través de los actos de habla una fuerte adherencia a la visión **desarrollista e higienista**. Lo advertimos en expresiones como *“En mi profesión pongo en juego los Valores relacionados con el fair play, que el chico aprenda a vivir en sociedad con otros, con aceptación. El mejor deportista no es el que más goles logra sino el que coopera, el buen compañero. Me interesa enseñar a que puedan compartir con el otro, la solidaridad...aunque también me parece importante el desarrollo de la buena salud”* Como vemos en este ejemplo, el juego es tomado como una estrategia para la enseñanza de algún contenido que no es el propio juego, esto refiere a aspectos de una visión

recreacionista. En este caso la profesora hace énfasis en la enseñanza de los valores, la convivencia y el desarrollo de la buena salud, donde el juego funcionaría como estrategia instrumental en un planteo de dinámica logocéntrica. En otro pasaje de la misma entrevista nos dice *“conservo algo de la Educación Física tradicional en mis prácticas, en el sentido que no dejo de lado el trabajo de la formación corporal a través de la gimnasia”*. En esta última reflexión nos expresa tanto su adhesión a la visión **desarrollista** como **higienista** con objetivos pedagógicos en relación a la formación corporal y el desarrollo de las capacidades físicas a través de la gimnasia. La dinámica de la clase se orienta hacia los contenidos y no hacia el sujeto/a que aprende, esto también denota un estilo de docente tradicionalista que, por otra parte, es abiertamente admitido en el discurso. Se reconocen que se le asignan a la Educación Física atributos tales como el desarrollo de la condición biológica o *“buena salud”* (**visión higienista**). O, atributos como la formación corporal y formación física básica, *“formación corporal a través de la gimnasia”* (**visión desarrollista**)

En la segunda entrevista, en cambio, desde el comienzo encontramos rasgos de una **visión humanista**. Comienza con una definición muy significativa, casi una confesión y un sentimiento *“cuando hice el profesorado había una idea de que el patio era mala palabra...cuando empecé a trabajar me di cuenta que me gustaba el patio y hoy veo que ahí está la realidad”* Lo primero que advertimos es una transformación a nivel personal, donde lo pedagógico circula a la par de lo ideológico para vibrar en una misma cuerda. Este hallazgo en el discurso de nuestra segunda entrevista nos recuerda los conceptos freireanos sobre la educación y la idea de *“transformarse para transformar”*. Luego, *“en el profesorado se fomentaba el profesor/entrenador. A mí el patio me fascinó, a veces yo paso a ser parte del juego, me encanta esa cosa de entrar y salir...”* En este caso nos interesa mostrar la crítica hacia su formación docente y la necesidad de transformarse para evolucionar e involucrarse desde una **visión humanista con sentido socio crítico** en sus prácticas pedagógicas. Lo manifiesta abiertamente cuando nos dice *“El Hombre físicamente educado me parece un paradigma viejo, porque el Hombre se educa en su totalidad. Yo acuerdo mucho más con una visión humanista, me parece que la educación más allá de la asignatura, tiene que estar basada en los derechos, en los sujetos de derecho.”* En esta entrevista, también realizada en 2019 encontramos rasgos de confrontación con los valores hegemónicos del capitalismo y

un tratamiento crítico de la competencia de poder, el rendimiento o la eficacia fisiológica y motriz: *“el Hombre se educa en su totalidad”* (**visión humanista con sentido socio crítico**)

La tercera entrevista, realizada en 2023, advertimos una doble filiación sobre las visiones **desarrollista e higienista** con cierta intención innovadora o transformadora. Destaca su deseo de colaborar en la autonomía de sus estudiantes y denota una práctica pedagógica orientada a los/las alumnos/as, aunque no termina de lograr la centralidad en el/la sujeto/a que aprende, ya que el posicionamiento docente sigue siendo protagónico al igual que los contenidos. Nos dice por ejemplo *“que aprendan a conocer su cuerpo. Darles los fundamentos porque muchas veces hacen actividad afuera de la escuela, entonces que sepan; que sean críticos para que no le vendan cualquiera”*. Cuando se refiere a la actividad física realizada fuera de la escuela lo hace confrontando con valores hegemónicos en torno al cuerpo, aunque denota cierta actitud paternalista con respecto a sus estudiantes. En otro pasaje nos dice *“hay cosas que no puedo dejar de enseñar y las planifico para todo el año como es el trabajo sobre las capacidades físicas. Ahí soy muy riguroso, ahí sí me voy con el papelito a la clase y lo sigo al pie de la letra: el trabajo de la fuerza, la coordinación, lo aeróbico.”* En estas expresiones volvemos a reconocer una adhesión a la **visión desarrollista e higienista**. El discurso está organizado en función del interés docente sobre la clase, siendo éste el cumplimiento estricto de la planificación basada en contenidos tales como el desarrollo de las capacidades físicas de sus estudiantes. El tiempo de clase está controlado por la voz ordenadora del/la docente que garantiza el cumplimiento de los objetivos, con poco espacio para el error o la espontaneidad, es decir, se juega un modelo de profesor/a de Educación Física tradicionalista. Se reconoce la búsqueda de uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento de la salud a través de ejercicios dirigidos en función del desarrollo de las capacidades físicas (**visión higienista**), y la persecución del desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas): *“el trabajo de la fuerza, la coordinación, lo aeróbico...”* En términos generales persigue el desarrollo y aumento del acervo motor. (**visión desarrollista**). Si bien el deporte está presente como contenido de clase, en los rasgos hallados en el discurso docente no se advierte la búsqueda de talentos deportivos como tampoco un planteo de deporte como contenido exclusivo de la clase, lo cual nos brinda elementos para concluir que en este caso no existe estancamiento alguno sobre la visión deportivista. *“Trabajo los deportes que voy variando cada tres meses*

y lo vamos consensuando. desde lo personal me encanta el fútbol como te dije al principio, pero me parece muy limitado apoyarme sólo en eso, asique pienso en los intereses del grupo y en la actividad física que le de independencia y autonomía.”

- Función social de la Educación Física.

En la primera entrevista encontramos una relación coherente entre la **visión desarrollista e higienista** y la función social que se le atribuye a la Educación Física. Lo podemos reconocer en expresiones como *“creo que la función social hoy es de integración, porque mediante el juego podés colaborar para que no existan subgrupos...al gordito ponerlo en un lugar protagónico para elevar su autoestima.”* En relación a la manera recurrente en que se interpreta al juego, es decir, como instrumento funcional o medio para enseñar alguna habilidad motriz o social, advertimos que existen tintes de una **visión recreacionista**. Los docentes cumplen un rol de dinamizadores o animadores de actividades y utilizan el juego como estrategia metodológica; en este caso, vemos la intención de enseñar habilidades sociales, como estrategias para la resolución de conflictos actuales o futuros, que implican decisiones verticalistas tales como la manipulación sobre la organización grupal.

En la segunda entrevista, hay elementos que dan cuenta de una transformación a nivel personal a partir de la experiencia docente: *“la verdad es que ahí empecé a ver de otra forma las cosas, no se...más social.”* y continúa *“como te dije, veo en la escuela pública un lugar donde puedo hacer algo por los “pibes” ...o mucho viste: !? Lo que se pueda...pero algo es algo.”* Podemos reconocer una interpretación de la escuela como un espacio social para la emancipación... *“Tiene la función de crear vínculos sociales también, porque interactúan a otro nivel. Se enriquecen con las charlas, la música...”* Al mismo tiempo hay una actitud de escucha docente activa y manifiesta para ir construyendo junto a los/las estudiantes el sentido de la Educación Física con aprendizajes significativos para sus vidas, así lo advertimos cuando nos dice *“donde las personas puedan desarrollarse según sus capacidades y que la incorporación de todos estos saberes le sirva para el día de mañana cuando sean adultos,”* Se reconoce a los/las educandos/as la capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva, como sujetos de derecho a la identidad y diferencia corpórea (**visión humanista con sentido socio crítico**).

En la tercera entrevista advertimos que hay intenciones innovadoras en expresiones como *“La función social, yo veo que es de comunicación y la integración”*, donde si bien el discurso propone planteos que parecen ir más allá de los contenidos específicos de la asignatura, el abordaje de la clase permite visualizar formas docentes que responden con claridad a un modelo tradicionalista de la Educación Física, con rasgos paternalistas en el sentido de la perspectiva de género. Así, cuando nos dice *“Me pasó de tener pibes que se quedaron libres por faltas, pero en Educación Física no faltaron nunca... En general los pibes vienen muy contentos a las clases, se sienten contenidos y con interés...”* vemos cómo le sorprende la posibilidad de que sus clases signifiquen un lugar de contención, cuidado y comunicación para sus estudiantes. En varios pasajes de la entrevista, manifiesta su interés en colaborar con sus estudiantes para que adquieran autonomía y seguridad basada en los aprendizajes *“Para mí es fundamental que tengan seguridad en sí mismos, que tengan libertad de elegir y se sientan seguros porque saben, se conocen.”* Se observa preocupación por la incorporación de un saber basado en los aprendizajes que convertirá a los/las estudiantes en personas seguras y con autonomía. *“El trabajo sobre las capacidades físicas lo planifico a lo largo del todo el año y siempre tengo presente el juego.”* Acá se vuelve a observar una raigambre hacia la **visión desarrollista** y aunque menciona el juego casi al pasar, más adelante se explaya sobre el tema de una manera muy interesante. También vemos referencias en relación a la experiencia del aislamiento, producto de la última Pandemia por Covid 19 y mucha preocupación por las consecuencias en la comunicación y la socialización *“Cuando volvimos a la presencialidad se empezó a observar más individualismo, cada uno quería trabajar solo, no querían compartir elementos...muy loco. Pensá que venimos del aislamiento y después las burbujas, para que vuelvan a comportarse como grupo hubo que laburar mucho...”*

- Sentido de la Planificación:

En relación a esta variable de análisis hemos indagado con preguntas directas en la totalidad de las entrevistas realizadas. En todos los casos encontramos una crítica hacia la demanda institucional de entregar una planificación anual en un tiempo previamente establecido, como requerimiento burocrático que no responde a la finalidad de esta herramienta que, según criterio de los docentes consultados, debería representar un instrumento de anticipación

válido para las prácticas pedagógicas, al mismo tiempo que un insumo de evaluación docente, capaz de retroalimentar la propia práctica.

En la primera entrevista: *“Es una guía que te va orientando en los objetivos”*. Aquí vemos que la planificación representa un instrumento (guía) a través del cual se orienta, analiza y/o reajusta los objetivos de su práctica docente.

En la segunda entrevista: *“las planificaciones como las piden que nunca se llevan a cabo son una mentira, no concuerdan con la realidad.” “A mí me sirve planificar para la semana como mucho 15 días ..igual voy tratando de seguir lo que planificamos anualmente pero no se puede cumplir..”* Se advierte una intención de escribir sobre lo que se intenta hacer de una manera real y cercana.

En la tercera entrevista: *“Poco y nada...”* Nos resulta muy claro comprender que la respuesta espontánea recogida en esta entrevista, en el fondo está hablando de lo *“poco y nada”* en relación a la retroalimentación por parte de la supervisión y, probablemente de una rebeldía en función del aspecto burocrático otorgado institucionalmente a la planificación, ya que luego de indagar un poco más pudimos recoger respuestas más reales orientadas al propio trabajo de clase.

- Modalidades de Planificación:

En la primera entrevista: *“Para mí es mejor trabajar por proyecto cada tres meses” “Trimestral y anual. Flexible y abierta.”* Entendemos a esta modalidad como un **Proyecto didáctico** que se ubica en contexto con la **planificación anual** exigida por la Institución.

“Prefiero llevar mi propia planificación, me sirve mucho hacer proyectos cada tres meses”
“En las palabras recogidas del texto de la entrevista podemos afirmar existe un descontento en relación a la exigencia de realizar una **planificación anual** como requerimiento institucional, pero hay una adaptación a **modos personales de planificación** que le aportan utilidad ya que se corresponde con la forma personal de preparar las actividades didácticas y la organización de los aprendizajes.

Con respecto a los aspectos nucleares a la hora de planificar encontramos que el diagnóstico es entendido como un elemento central para su planificación *“El diagnóstico: quiénes son mis alumnos.” “Por eso es tan colgado que te pidan la planificación anual ni bien empiezan las clases, no te da tiempo a conocerlos...”*

En la segunda entrevista: *“A mí me sirve planificar para la semana como mucho 15 días ..igual voy tratando de seguir lo que planificamos anualmente pero no se puede cumplir...”Yo elijo una característica más abierta, que sea más flexible y que se entienda. Que se nombre en forma más real lo que se va a hacer en la clase. Las entrego una vez al año por requerimiento de la Institución.”* En los actos del habla de esta entrevista hallamos una coherencia conceptual entre el sentido otorgado a la planificación, la modalidad para realizarla y la visión y función social acerca de la Educación Física. Existe una **Planificación anual** como requerimiento institucional y también **modos personales de previsión de las actividades didácticas** en sintonía con el sentido e interpretación docente sobre la planificación. En cuanto a los aspectos nucleares, encontramos lo siguiente: *“Tengo en cuenta la cantidad de alumnos, las características socio culturales, la cultura escolar; si tienen buena alimentación, si sufren enfermedad o toman medicamentos; si es el patio o campo de deportes, si hace frío o pega mucho el sol.”* Podemos advertir que existe un interés genuino mucho más por el sentido de las clases que por los contenidos. (Gómez Smyth, 2016). Podemos ver un posicionamiento crítico sobre sus prácticas pedagógicas, algo transgresor de lo instituido y por la misma razón, transformador.

En la tercera entrevista: *“En realidad me da bronca porque los tiempos institucionales no coinciden para nada con los tiempos para planificar las clases de Educación Física. Ellos te dicen: en abril tienen que presentar las planificaciones, pero resulta que al principio no conoces a los pibes y además tenés que completar las fichas de salud y con todo eso, recién en abril estás listo para planificar. Así que yo la presento y después lo que hago realmente no siempre coincide con la planificación que entregué.”* Observamos que, a pesar del descontento en relación al contexto escolar, existe una adecuada apropiación del sentido y valor de la planificación como herramienta del propio docente para la previsión de las experiencias de clase. Interpretamos que el contenido de lo expresado refiere a cierto vacío en la retroalimentación por parte de la supervisión y falta de valorización de los logros y

aciertos docentes. Estamos en condiciones de hacer esta interpretación, ya que más adelante, en la misma entrevista, hallamos rasgos de la utilización de distintas modalidades de planificación, por ejemplo, el **Plan de Clase**: *“Lo demás lo hago por mi cuenta, pero no me piden presentarlo. Y devolución no hay, en realidad está bastante relegada la Educación Física, nadie se entera demasiado qué pasa en las clases. En ese sentido falta comunicación entre los docentes y los directivos, algo está pasando que no se tiene en cuenta además siempre está a contraturno así que ni saben si los chicos asisten o no.”*

En relación a **otras modalidades de planificación** hallamos lo siguiente *“A mí me gusta hacer un proyecto a tres meses y después ir ajustándolo, porque así puedo trabajar con lo que se puede realmente...trabajo los deportes que voy variando cada tres meses y lo vamos consensuando. El trabajo sobre las capacidades físicas lo planifico a lo largo del todo el año y siempre tengo presente el juego.”* En relación a los aspectos nucleares a la hora de planificar, en la misma entrevista hallamos: *“Conocer al grupo es lo nuclear porque me pasó de no saber que había chicos incluidos, nadie me avisó, recién cuando vi las planillas de calificaciones de otras materias me avivé de que había algo distinto. Pero fíjate que falta de comunicación, porque yo tengo que evaluarlos y no ser injusto...”* La frase *conocer al grupo* la relacionamos con una actitud de respeto y previsión sobre las propuestas didácticas para planificar el cómo, el cuándo y de qué manera realizarlas. Nos habla del sentido de la planificación. *“poder planificar de acuerdo a los intereses de ellos también, aunque a mí me parece que hay cosas que no puedo dejar de enseñar y las planifico para todo el año como es el trabajo sobre sobre las capacidades físicas. Ahí soy muy riguroso, ahí sí me voy con el papelito a la clase y lo sigo al pie de la letra: el trabajo de la fuerza, la coordinación, lo aeróbico.”* En esta última expresión reconocemos una planificación que se corresponde con el **Plan de Clase** docente, su manera personal y detallada de organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión. *“Después voy planificando en base a sus intereses, lo básico de un deporte cada tres meses, y vamos cambiando así cuando termina el año tienen un recorrido interesante.”* Como vemos la actividad de planificar va acompañando las decisiones docentes desde la **planificación anual** requerida por la institución hasta las formas más personales o alternativas que se ajustan a la organización particular de las clases en cada etapa de trabajo.

- Saberes de la Cultura corporal propuestos para la Educación Física

Indagar acerca de los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física, nos proporcionó un material muy interesante para el tema de nuestra investigación. Al abordar esta variable de análisis observamos que sintetiza a las demás de una manera asombrosa ya que cada respuesta exhibe un concepto que poco a poco va delineando un estilo docente con arraigo, más fuerte o más débil, en torno a una ideología que se sustenta en una visión particular de la Educación Física.

En la primera entrevista hallamos lo siguiente: *“en cuanto a las actividades me interesa que experimenten todo lo posible, todas las experiencias corporales que les pueda facilitar” ... “no dejo de lado el trabajo de la formación corporal a través de la gimnasia. Me parece necesaria para contrarrestar los vicios de la vida cotidiana tan atravesada por la tecnología. Estar mucho frente a la compu va generando un vicio postural que puede traerles problemas de salud.”* En el texto de las respuestas vemos que existe una adherencia a las visiones **desarrollista** e **higienista** de la Educación Física. No sólo lo deja ver, sino que también lo asume cuando se define *“conservo algo de la Educación Física tradicional en mis prácticas, en el sentido que no dejo de lado el trabajo de la formación corporal a través de la gimnasia”* Destacamos la siguiente frase que nos expone la existencia de una filiación hacia la visión **higienista** *“La postura... yo sigo trabajando la formación corporal, me parece importante. Que tengan la experiencia del trabajo corporal y que lo vayan incorporando con autonomía, que aprendan lo que les hace bien y porqué. También la forma de expresarse durante las clases, si lo hacen con violencia o no.*

También hay referencias a la modalidad adoptada para la resolución de conflictos *“Que puedan hablar y resolver, pero no a las piñas.” ... “Indago bastante sobre sus inquietudes, pero si no sale de ellos, los oriento un poco. Siempre trato que se haga bastante actividad física que les haga bien a la salud. Como te dije antes me importa mucho que hagan actividad física, soy bastante tradicional en eso”* Como podemos observar en sus actos de habla, hay una referencia constante sobre los **contenidos seleccionados** según el prisma del criterio docente, según su valoración acerca de lo bueno o lo malo para su grupo. Como dijimos anteriormente, la dinámica que se observa es logocéntrica, con énfasis en lo que se enseña y no en el/la estudiante. Cuando se hace referencia al juego como saber que circula en las clases

“Trabajar el “jugar bien”, el respeto hacia el otro. Que no juega mejor el que gana, sino el que tiene logros desde el punto de vista de la cooperación y la solidaridad y el respeto.” Aunque discursivamente podría parecerse a un estilo docente centrado en los/las estudiantes, las palabras halladas no alcanzan como sustento suficiente en el conjunto de acciones seleccionadas para llevar adelante la clase o en este caso el juego. *“Apunto mucho a lo recreativo, que puedan aprender con alegría, que lo lúdico esté siempre presente en los aprendizajes”* Analizando este acto del habla, nos parece determinante la palabra “apunto”, ya que define quién toma la decisión sobre poner a circular este **saber/contenido**, la manera en que se propone, el rol docente dentro de la propuesta y, por supuesto también el lugar de los/las estudiantes.

En relación a la propuesta de **juego recreativo** y el contenido que se le adjudica al mismo, nos revela adherencia a la **visión recreacionista**, para la cual el juego resulta ser un instrumento metodológico para la enseñanza de diversos contenidos. A lo largo de la entrevista hemos detectado una recurrencia sobre las cuestiones de la disciplina y la resolución de conflictos, que denotan un posicionamiento con estilo de **enseñanza modélico**. Destacamos algunos párrafos como *“los escucho y siempre que sean respetuosos yo los dejo hacer.”* Aquí vemos que se visualizan condicionantes para una acción (el hacer), que podría resultar arbitrario o punitivo. Volvemos a reconocer el valor otorgado al juego como instrumento metodológico: ... *“porque mediante el juego podés colaborar para que no existan subgrupos...”* la idea de que algo “no existan” creemos que está más cerca de lo imperativo y excluyente que de lo dialoguista y reflexivo. Desde este marco conceptual inferimos que el estilo que se prefigura tiene rasgos identificables con un **paradigma tradicionalista** que va quedando superado por las propuestas humanistas con sentido socio crítico.

En la segunda entrevista, *“Todo lo que fui aprendiendo a lo largo de mi carrera lo pongo a circular en las clases.”* nos brinda un elemento a través del cual podemos inferir que no es la tiranía del contenido lo que cobra protagonismo en las clases, sino más bien las **necesidades propias del grupo** son que van facilitando la **circulación de los saberes más significativos**. *“En general trato de ayudarlos a que concienticen su propio cuerpo en el trabajo. Que cuando corren no sólo se compromete el aire sino también el tren inferior, los*

abdominales... O sea, el registro de sí mismos, con conciencia del propio cuerpo.” Continuando con el análisis de los actos del habla, frases como *“trato de ayudarlos”* denota **humildad en la actitud de la docente** que nos da la idea de un posicionamiento **social sólido**, propio de toda persona atravesó un proceso de transformación personal para despojarse de la soberbia del saber positivista. Tal como lo hemos señalado en nuestro marco teórico, para construir vínculos pedagógicos desde una visión humanista con sentido socio crítico referenciada en los principios de la Pedagogía Crítica, será necesario posicionarse ideológicamente en favor de una educación democrática, equitativa y emancipadora (Pedraz, 2013).

Esta entrevista nos da cuenta del conocimiento de los Diseños Curriculares de secundaria y los contenidos prescriptivos que los integran; se mencionan algunos de los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases y se brindan conceptualizaciones *“Prácticas corporales deportivas; prácticas corporales expresivas; juegos; actividades cooperativas; y si es posible, actividades en relación con el medio ambiente.”* Las respuestas que vamos hallando nos delinea un perfil docente que entiende a la actividad docente como un fenómeno complejo en el que se articulan el posicionamiento político e ideológico con los recursos didácticos específicos que se poseen, los cuales configuran un tipo de visión sobre el campo de la asignatura que le da sentido (DEF, 2008). En este caso encontramos datos claros que dan cuenta de un posicionamiento atravesado por la **visión humanista con sentido socio crítico**. *“El trabajo en el medio ambiente posibilita armar juegos con elementos de la naturaleza. Que ellos puedan crear juegos para hacer con reglas y todo, porque se les ocurren cosas maravillosas. Se pueden plantear proyectos con la materia biología. En mi caso, trabajo tanto en la escuela como en el campo de deportes, según las escuelas. Por eso mi actividad es bastante variada en ese sentido.”*

En algunos pasajes de la entrevista hallamos elementos destacables en torno a la **perspectiva de género** bajo la cual se organizan las prácticas pedagógicas. *“Es rico el trabajo mixto. Hay diversidad de gustos, entonces podés proponer” ...”* Hubo mucha resistencia de parte de los profesores a dar clases mixtas. *A mí me parece una de las cosas más acertadas. En los últimos años tenemos la suerte de poder dar las clases en forma mixta, desde que se aprobó por el Ministerio de Educación. Esto dió la posibilidad de que estuviera el grupo completo.*

Por mi parte lo asumí abiertamente fue enriquecedor, pero hubo profesores y profesoras tanto jóvenes o grandes como yo que se oponían, les parecía un desastre, para mí fue un desafío, una motivación también para experimentar y crear nuevos saberes, y fue muy positivo.”

Hacia el final de la entrevista, observamos un claro posicionamiento ideológico pedagógico sobre la asignatura desde el posicionamiento **humanista con sentido socio crítico** “*En definitiva, la Educación Física en la escuela es la materia más importante. Porque vos fijate que conecta al alumno no solamente con la biología, la física, la matemática, sino con un espacio de **placer**, con un espacio de **recreación** e **integración** donde va a mover su físico según su capacidad y no según los dictámenes del profesor ... y eso al chico pensó que le va a quedar en la cabeza para siempre y se va a dar cuenta que el día de mañana tiene que hacer una actividad física.*” y por último “*me parece que los profesores sabemos más de lo que creemos saber sobre las prácticas pedagógicas en general y que está bueno que se nos tenga en cuenta para investigar.*” Esta última frase nos aporta una síntesis a todo el recorrido realizado a través de la entrevista.

En la tercera entrevista observamos que los saberes de la cultura corporal que se proponen hacer circular en las clases se refieren en su mayoría al **juego** a las **prácticas corporales deportivas** y a las **actividades físicas sostenibles** “*Las prácticas deportivas, y la actividad física, aunque también los juegos...le doy un lugar a eso porque me parece que es algo que nunca deberíamos perder...mi nene empezó la escuela primaria y lo que más extraña es que no lo dejan jugar... eso es algo que nos acompaña siempre hasta de grandes, las ganas de jugar y la capacidad de jugar...por eso siempre lo respeto.*” Vemos un posicionamiento desde la **perspectiva del derecho a jugar**, también en el nivel secundario. No se advierte especulación sobre la utilidad del juego como estrategia para enseñar algo, sino que es considerado un **saber/contenido** en sí mismo; no obstante, reconoce los beneficios que el juego imprime sobre los y las estudiantes “*Trabajar los juegos en la clase es algo súper beneficioso porque es algo que todos necesitamos y además me ayuda mucho a trabajar los límites...no es fácil a veces, pero ponerse de acuerdo, escucharse, que se yo...viene muy bien, les aporta un entendimiento entre ellos que más natural...*” Se reconocen rasgos de una adherencia compartida entre varias visiones de la Educación Física. En su posicionamiento

con respecto al **juego desde la perspectiva del derecho**, advertimos una aproximación a la **visión humanista**. Al mismo tiempo, observamos una referencia al recorrido personal dentro del deporte de competición que no configura una tendencia hacia el deportivismo sino más bien una crítica tamizada desde esa experiencia personal. *“desde lo personal me encanta el fútbol como te dije al principio, pero me parece muy limitado apoyarse sólo en eso, asique pienso en los intereses del grupo” “Después voy planificando en base a sus intereses, lo básico de un deporte cada tres meses, y vamos cambiando así cuando termina el año tienen un recorrido interesante.”*

Al mismo tiempo se reconoce una adhesión a la **visión desarrollista** en sentido que le otorga al trabajo sobre las capacidades físicas *“hay cosas que no puedo dejar de enseñar y las planifico para todo el año como es el trabajo sobre sobre las capacidades físicas. Ahí soy muy riguroso, ahí sí me voy con el papelito a la clase y lo sigo al pie de la letra: el trabajo de la fuerza, la coordinación, lo aeróbico.”* En este caso, el análisis sobre frases como “no puedo dejar de enseñar” denota una cierta tiranía del contenido por sobre las dinámicas grupales o sociales (Gómez Smyth, 2016), lo que lo alejaría de una filiación humanista plena. Como dijimos, advertimos cierta fluctuación entre las **visiones humanista, desarrollista e higienista** con un sentido particular de la salud construido desde un paradigma de fortaleza y bienestar.

3.2. Conclusiones y sugerencias

En las tres entrevistas obtuvimos hallazgos sobre la falta de acompañamiento para planificar las clases, a la vez que poco o nulo reconocimiento hacia el trabajo docente en Educación Física por parte de los equipos de conducción, y un mayor registro de acompañamiento de las/los supervisores del área.

En respuesta al **Problema** que dió lugar a la investigación acerca de **“¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los/las docentes de Educación Física?”**, hemos hallado que en su totalidad se cumple con la entrega de una **Planificación anual** como requerimiento institucional que no alcanza a significar un instrumento significativo y socializador de las experiencias docentes, como tampoco aporta

a la construcción de una memoria didáctica institucional, es decir que sólo cubre la necesidad de cumplir con un acto administrativo. Los/las docentes, sin embargo, manifestaron realizar sus previsiones bajo modalidades de planificación que cada uno/a decide en función de su criterio personal y, fundamentalmente, que reflejen las decisiones didácticas en cada caso, a saber: **Proyecto didáctico, Plan de clase, Otras modalidades.**

“Las orientaciones y las devoluciones las recibo de parte del supervisor de Educación Física sobre la planificación anual. Igual eso depende mucho de cada supervisor. Yo lo veo porque trabajo hace mucho y en distritos diferentes, depende de quién te toque.” (entrevista n° 1)

“Entre todo lo que me pidieron los inspectores, las planificaciones como las piden que nunca se llevan a cabo son una mentira, no concuerdan con la realidad. “En general los inspectores siempre dan indicaciones...Hice un curso de planificación para 5to año que me sirvió mucho. La verdad que sí: hay acompañamiento de parte de los supervisores. (entrevista n°2)

“se entrega una vez y listo. Lo demás lo hago por mi cuenta, pero no me piden presentarlo. Y devolución no hay, en realidad está bastante relegada la Educación Física, nadie se entera demasiado qué pasa en las clases. En ese sentido falta comunicación entre los docentes y los directivos, algo está pasando que no se tiene en cuenta además siempre está a contraturno así que ni saben si los chicos asisten o no” (entrevista n° 3)

En relación a los saberes que seleccionan/proponen los/las docentes hemos hallado un recorrido variado por actividades como **gimnasia, formación corporal, juegos (instrumentales y como derecho), prácticas corporales deportivas, prácticas corporales expresivas, actividades cooperativas, actividades en relación al ambiente, actividades físicas sostenible.** En los apartados anteriores se reponen los actos del habla donde se produjeron estos hallazgos.

Con respecto a la primera Hipótesis: **“Las modalidades de planificación y la circulación de saberes que proponen los/las docentes de Educación Física en el nivel secundario se sostienen desde funciones sociales devenidas desde visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.”** Nuestros hallazgos han demostrado que el apoyo empírico a esta hipótesis se manifiesta parcialmente dado que existen evidencias de visiones **higienistas, desarrollistas y recreacionistas,** pero no deportivistas. Por otro lado, el

descubrimiento en relación a la presencia de **visión humanista con sentido socio crítico** pone en tensión y discute nuestra hipótesis.

Respecto de la segunda Hipótesis: **“Las modalidades de planificación que establecen los/las docentes de Educación Física del nivel secundario no reflejan los saberes que circulan en sus prácticas pedagógicas”** Nuestros hallazgos refutan esta hipótesis dado que en los actos de habla analizados en otros pasajes de esta investigación, ponen en evidencia que siendo planificaciones elaboradas bajo modalidades construidas según criterios y elecciones estratégicas personales, dichas planificaciones resultan fieles a las decisiones didácticas en función de los saberes que seleccionan/proponen los/las docentes de Educación Física del nivel secundario. Por otra parte, la planificación anual entendida como requerimiento institucional, confirma nuestra hipótesis ya que no refleja fidedignamente las decisiones didácticas ni representa un elemento de construcción de memoria didáctica institucional, ya que se interpreta como mero acto administrativo.

Como síntesis, recordamos que en el desarrollo de nuestro marco teórico hemos dado cuenta de las distintas cosmovisiones provenientes de otras áreas del saber que fueron atravesando el campo de la Educación Física que, por épocas, han logrado colonizar su episteme y disputar su sentido. A modo de ejemplo, mencionaremos la influencia de la ciencia que bajo la visión psicomotricista conquistó los saberes de la cultura corporal con una clara influencia sobre el campo de la Educación Física.

De igual manera cada nuevo paradigma, en pugna con el anterior ha luchado por ganar la hegemonía de sentido en un devenir de rupturas y continuidades. Creemos que las distintas visiones que atravesaron a la Educación Física a lo largo de su desarrollo no lo hicieron de manera tajante, sino que, por el contrario, han sido contemporáneas en variados contextos socio históricos e ideológicos.

Nos parece significativo destacar lo dicho en estos últimos párrafos, ya que, al contrastar la teoría con los datos de la realidad, obtenidos a través de una pesquisa realizada por entrevistas semiestructuradas a docentes del nivel secundario de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, obtuvimos hallazgos que demuestran lo antedicho en relación a las continuidades y contemporaneidades de enrolamiento a visiones que parecerían haber sido superadas por la

historia. Así, a través del análisis de los actos del habla de los docentes entrevistados, advertimos el entrecruzamiento de más de una visión sobre la Educación Física, sostenidas sobre una base ideológica no definida, ya que no existe una raigambre absoluta sino en base a fluctuaciones.

Hemos tenido hallazgos de estilos de docentes tradicionalistas con filiación a las **visiones desarrollista, higienista y recreacionista** siendo que en cada caso fluctúa en forma no definida en una alternancia ecléctica. Al mismo tiempo hemos hallado un caso (único entre tres) que da cuenta de un posicionamiento sólido sobre la **visión humanista con sentido socio crítico**.

Para la visión desarrollista las conductas motoras deben tener la capacidad de ser observables y medibles para su posterior evaluación bajo un modelo estricto sin lugar para el error. Los propósitos giran en torno al desarrollo del acervo motor, las habilidades motoras, la formación corporal y la coordinación.

La visión higienista cobra sentido dentro de las actividades corporales escolares de principios del siglo XX para reforzar la salud, prevenir enfermedades y mantener la higiene de los niños y las niñas. Esta visión conservó su hegemonía por largos años dentro de la historia de la Educación Física, conservando vestigios de su legitimidad en el campo de las actividades corporales y las prácticas pedagógicas hasta el presente.

Los docentes enrolados bajo la perspectiva higienista demuestran su interés por el desarrollo y mantenimiento de la salud de sus estudiantes a través del trabajo sobre las aptitudes físicas, esforzándose por impartir la enseñanza de movimientos ejecutados con perfección y el trabajo sobre la formación corporal a través de la gimnasia.

Siendo fieles a las muestras obtenidas, diremos que dos de las entrevistas corresponden a docentes con adherencia a las visiones desarrollista, higienista y recreacionista, y una de las entrevistas demuestra corresponder a un estilo docente transformador enrolado bajo la perspectiva humanista con sentido socio crítico, cuyo sustento ideológico encuentra base en las teorías de la Pedagogía Crítica.

3.3. Discusión

A modo de reflexión sobre el camino recorrido durante nuestra investigación, debemos decir que nos sentimos satisfechos en relación al tipo de diseño y la metodología elegida ya que funcionó como un verdadero modelo de cartografía que nos fue guiando de manera exitosa hasta arribar a los resultados que aquí compartimos.

Ahora bien, también diremos que, en función de las evidencias halladas con respecto a la subsistencia de modelos docentes tradicionalistas, arraigados a cosmovisiones arcaicas, vemos necesario plantear nuevas líneas de investigación que nos encaminen a descubrir las razones por las cuales perduran dichos estilos docentes. En ese caso, sería pertinente indagar acerca de las formaciones docentes y las características socio históricas particulares de su etapa formativa, universo bibliográfico consultado durante la etapa formativa, elecciones docentes en relación a postítulos, cursos docentes y otros intereses que conformen la etapa de formación continua posterior al título de grado.

Al mismo tiempo, resulta interesante reflexionar sobre el desánimo percibido en los docentes de la asignatura respecto del sentido de la planificación y el reclamo de mayor retroalimentación de parte de los equipos de conducción de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

En caso de llevar adelante una investigación con tales objetivos, el universo para la obtención de datos estaría conformado por los/las directivos/as de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, especialmente del Partido de Vicente López.

4. Anexos

ANEXO I

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- 1.- ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
- 2.-Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación escolar (¿colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar?)
- 3.- ¿Por qué continúas en la docencia en el ámbito educativo formal?
- 4.- ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?

- **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física**

- 5.- Seguramente a lo largo de tus años de profesional has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física y su función social. ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?
- 6.- Te proponemos ver cinco conceptualizaciones y elegir la que más se apropie a tus principios. ¿Por qué elegís esa? (mostrarles de forma desordenada sin nombre de autores)
- 7.- ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela? (Ver lo contextualiza en algún nivel en particular)
- 8.- Con cuáles de estos principios de Educación Física acordás? (Mostrar el cuadro desordenado de las diferentes visiones, cortar cada ítem y guardar los principios que haya elegido)

- **En relación a la categoría: Modalidades de planificación.**

- 9.- ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?
- 10.- Comentame brevemente las modalidades de planificación que utilizás. Comentame brevemente sus características.
- 11.- ¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?
¿Tiene que ver con tus preferencias o por requerimiento de la Institución?
¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?
- 12.- La enseñanza de la Educación Física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe prever. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
- 13.- ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

14.- ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

- **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.**

15.- ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación Física?

16.- ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

17.- ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

18.- ¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en las clases de Educación Física? (mostrar los saberes expuestos en el sistema de matrices)

19.- ¿Qué circunstancias o motivos hacen que elijas algún eje temático o saber en particular y otros no?

20.- ¿Sentís que es muy conveniente/inconveniente trabajarlo en tu escuela? ¿Hay posibilidad de armar juegos con los/las alumnos/as? Podrías darme un ejemplo de la conveniencia/inconveniencia? (pregunta abierta y después vamos con los ejes y demás)

- **Cierre:**

¿Tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Educación Física?

¿La cultura escolar tiene concordancia con tus prácticas?

¿Creés que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

ANEXO II ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista N° 1

Yo: -Hola cómo estás? Ante todo, gracias por acceder a colaborar con mi investigación...

N: -Todo bien...espero ser útil, jajaj

Yo: -Recordás cómo elegiste ser profe de Educación Física?

N: -Porque de chica hice mucho deporte, desde que tenía seis años. A los diecisiete fui sola a San Fernando y me anoté. ¡Siempre me gustó...no lo dudé!

Yo: -Qué genial! ¡Qué decisión, impresionante! ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física escolar?

N: -En escuelas públicas, en los distritos de San Isidro, San Fernando y Tigre(Islas), Jardín, Primaria, Secundaria y en Escuela Especial: con chicos down, sordos y multi impedidos. Para eso me perfeccioné en Ramsay...tal vez no lo había pensado, pero cuando tuve la oportunidad laboral me despertó el interés y me preparé, me gusta estar bien preparada por eso fui a Ramsay.

Yo: -Actualmente trabajás en Especial?

N: - ¡No, no actualmente sólo en Secundaria...pero hice de todo... siempre trabajé mucho!
Yo creo que ahora que trabajo en secundaria me doy cuenta que me encanta...especial también me gustó mucho, pero me siento muy a gusto en secundaria.

Yo: - ¿Por qué continuás?

N: -Porque me gusta enseñar Valores. Yo sé que muchos chicos no son escuchados y me interesa eso: darles lugar. Me ayudó que me ofrecieran tutorías. Hice un curso de mediación y con eso pude mediar en resolución de conflictos; mejorar la convivencia.

No permito que en mis clases haya bullying; no me gusta que se digan apodos, por ejemplo... Me gusta enseñar, me doy cuenta que es muy amplio lo que puedo dar. Como te decía recién, enseñar valores, poder ayudar en la resolución de conflictos, y también lo específico de la

educación física; me gusta enseñar a nadar, por ejemplo, porque eso te puede salvar la vida; te da mucha libertad.

Yo: - ¿Por qué hoy sos profesora de Educación Física en la escuela?

N: -Me parece que tengo mucho para dar todavía antes de jubilarme, y como hice tantas cosas y tan variadas, no se...me interesa desarrollarlas en la Secundaria.

Yo: -Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física y su función social, ¿cómo podrías definir a la Educación Física actual?

N: -Creo que la función social hoy es de integración, porque mediante el juego podés colaborar para que no existan subgrupos...al gordito ponerlo en un lugar protagónico para elevar su autoestima. En los grupos de juegos tratar de que no se segreguen; al tímido, trabajar su autoestima felicitándolo por sus logros, que se sientan más seguros de sí mismos. Trabajar el “jugar bien”, el respeto hacia el otro. Que no juega mejor el que gana, sino el que tiene logros desde el punto de vista de la cooperación y la solidaridad y el respeto.

Yo: - ¿Qué concepto de Educación Física se acerca más a tus principios?

N: -No el rendimiento, esa es la formación que tuvimos en el profesorado. Te dejaban de lado si no eras buena atleta. En mi profesión pongo en juego los Valores relacionados con el fair play, que el chico aprenda a vivir en sociedad con otros, con aceptación. El mejor deportista no es el que más goles logra sino el que coopera, el buen compañero.

Me interesa enseñar a que puedan compartir con el otro, la solidaridad...aunque también me parece importante el desarrollo de la buena salud.

- **En relación a la categoría: Modalidades de planificación.**

Yo: - ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

N: -Es una guía que te va orientando en los objetivos. Para mi es mejor trabajar por proyecto cada tres meses. En cuanto a las actividades me interesa que experimenten todo lo posible, todas las experiencias corporales que les pueda facilitar.

Creo que el juego es muy importante y sobre todo que puedan participar del armado de esos juegos, poniendo sus reglas que después será más fácil y natural poder respetar.

De todas formas, conservo algo de la Educación Física tradicional en mis prácticas, en el sentido de que no dejo de lado el trabajo de la formación corporal a través de la gimnasia. Me parece necesaria para contrarrestar los vicios de la vida cotidiana tan atravesada por la tecnología. Estar mucho frente a la compu va generando un vicio postural que puede traerles problemas de salud.

Yo: -Contame brevemente cuáles son las modalidades de planificación que utilizas.

N: - Trimestral y anual. Flexible y abierta. Anual, porque me lo piden las escuelas sino no lo haría...

Yo: - ¿Cuál es la periodicidad para tus entregas? ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de la Institución? ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

N: -Una vez a principio de año, seguro; eso es lo que pide la Institución. Pero además yo prefiero llevar mi propia planificación, me sirve mucho hacer proyectos cada tres meses. Las orientaciones y las devoluciones el recibo de parte del supervisor de Educación Física sobre la planificación anual. Igual eso depende mucho de cada supervisor. Yo lo veo porque trabajo hace mucho y en distritos diferentes, depende de quién te toque.

Yo: -La enseñanza de la Educación Física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe prever. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

N: -El lugar del cual dispongo y el material. Una cosa es trabajar en el campo de deportes y otra muy distinta en un patio rodeado por siete canteros... también la disposición del grupo a armar elementos alternativos como pelotas de softbol hechas con medias y recubiertas con cinta aisladora, eso es buenísimo cuando tenés un lindo grupo y hacés un buen vínculo, podés hacer cosas geniales, pero depende un poco de ellos...

Yo: - ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

N: -El diagnóstico: quiénes son mis alumnos. Por eso es tan colgado que te pidan la planificación anual ni bien empiezan las clases, no te da tiempo a conocerlos...

Yo: - ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

N: -Lo tengo en cuenta porque es muy interesante, se beneficia todo el grupo, los demás también aprenden. Por ejemplo: a fin de año los estimulo para que hagan muestra de hip hop o la danza urbana que les guste, cosas que no están en el currículum pero que a ellos les encanta, los escucho y siempre que sean respetuosos yo los dejo hacer.

- **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.**

Yo: - ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación Física?

N: -Todos los posibles. Indago bastante sobre sus inquietudes, pero si no sale de ellos, los oriento un poco. Siempre trato que se haga bastante actividad física que les haga bien a la salud. Como te dije antes me importa mucho que hagan actividad física, soy bastante tradicional en eso.

Yo: - ¿Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que disponés y hacés circular?

N: -La postura... yo sigo trabajando la formación corporal, me parece importante. Que tengan la experiencia del trabajo corporal y que lo vayan incorporando con autonomía, que aprendan lo que les hace bien y porqué. También la forma de expresarse durante las clases, si lo hacen con violencia o no. Que puedan hablar y resolver, pero no a las piñas.

Yo: - ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

N: -El Diseño Curricular. Me parece fundamental

Yo: - ¿Qué ejes temáticos circulan en la clase de Educación Física?

N: -Gimnasia. Trabajo postural. Apunto mucho a lo recreativo, que puedan aprender con alegría, que lo lúdico esté siempre presente en los aprendizajes. Los deportes también, pero

no en forma competitiva, no me gusta llevarlos a competir prefiero que los aprendan en la escuela y si les gusta un deporte que lo practiquen afuera

Yo: - ¿Qué circunstancias hacen que elijas un eje temático o saberes y no otros?

N: -Porque son los que más respuesta tienen. Me parece que debería trabajarse por intereses, aunque no coincida con los cursos, que se puedan mezclar por gustos o intereses. Que no necesariamente trabaje todo el curso junto, sino que puedan juntarse con otros cursos por intereses, aunque la organización de eso es un lío

Yo: - ¿Sentís que es muy conveniente/inconveniente trabajarlo en tu escuela? ¿Hay posibilidad de armar juegos con los/las alumnos/as? Podrías darme un ejemplo de la conveniencia/inconveniencia? (pregunta abierta y después vamos con los ejes y demás)

N: -Totalmente conveniente. Armamos kermesse donde los chicos de 6to son los que conducen a los demás grupos, también hicimos una merienda compartida...siempre son experiencias hermosas.

- **Cierre:**

Yo: - ¿Tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Educación Física?

N: -Si, siempre trato de mantener esa coherencia

Yo: - ¿La cultura escolar tiene concordancia con tus prácticas?

N: - Si, pero más en la escuela primaria. Está más valorada la actividad. Tiene un sentido más integrado con el resto de los espacios escolares y de conocimiento. Es una pena, pero en el secundario algo pasa que eso se rompe. Cada profe va para un lado distinto, está todo más fragmentado, entonces todo lo que proponés hacer cuesta más...

Yo: - ¿Creés que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

N: -Debería ser más valorada. La incluiría dentro del horario escolar, integrarla más a la vida escolar. Que haya mejor infraestructura para realizar las prácticas. Incluir técnicas de primeros auxilios como parte de la currícula, eso no se toma en cuenta y no sé por qué porque a los chicos todo el tiempo les puede pasar algo, sobre todo en Educación Física.

Yo: - ¿Te gustaría comentarte algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

N: -No se...que también estaría bueno tener más espacios de intercambio con otros profes

Yo: -Muchísimas gracias! ¡Fuiste muy amable!

N: -Ya terminamos...? jajaja

Yo: -Sí! ¡jajaja Gracias!

N: -Gracias a vos!

FIN

Entrevista N° 2

Yo: -Hola, ¿cómo estás? quiero hacerte unas preguntas sobre tus prácticas pedagógicas que van a servir de aporte para una investigación, ¿qué te parece?

Ma: -Sí, sí no hay problema. ¡Qué interesante...!

Yo: - ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Ma: - Si...porque había hecho deporte toda la vida y me pareció que era la carrera para mí. Si no era Educación Física hubiese sido maestra, docente seguro.

Yo: - ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación escolar (¿colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar?)

Ma: -Trabajé en jardín los primeros años, después en primaria y ahora en secundaria. Pasé por escuelas privadas como el S.P. y después secundarias siempre en escuelas del Estado en Provincia de Buenos Aires (San Isidro, Vicente López.) Y la verdad es que ahí empecé a ver de otra forma las cosas, no se...más social.

Yo: - ¿Por qué continuás en la docencia en el ámbito educativo formal?

Ma: -Para llegar a los años para jubilarme, jejeje y porque como te dije, veo en la escuela pública un lugar donde puedo hacer algo por los “pibes” ...o mucho viste: !? Lo que se pueda...pero algo es algo.

Yo: - ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?

Ma: -Bueno, porque elegí ese ámbito hace mucho y ahora llegando al final de mi carrera lo sigo eligiendo. Siempre me gustó el ámbito escolar. Cuando hice el profesorado había una idea de que el patio era mala palabra...Cuando empecé a trabajar me di cuenta que me gustaba el patio y hoy veo que ahí está la realidad.

El profesorado fomentaba el profesor/entrenador. A mí el patio me fascinó, a veces yo paso a ser parte del juego, me encanta esa cosa de entrar y salir...no sé si me explico: yo nunca dejo de ser la profesora, pero hay momentos que soy parte del juego...

Yo: - Seguramente a lo largo de tus años de profesional has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física y su función social. ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?

Ma: -La Educación Física es integrativa, participativa. Es rico el trabajo mixto. Hay diversidad de gustos, entonces podés proponer: “Chicas y chicos que les gusta salir a caminar” “chicas y chicos que les gusta jugar al vóley.

Tiene la función de crear vínculos sociales también, porque interactúan a otro nivel. Se enriquecen con las charlas, la música...

Hubo mucha resistencia de parte de los profesores a dar clases mixtas. A mí me parece una de las cosas más acertadas. En los últimos años tenemos la suerte de poder dar las clases en forma mixta, desde que se aprobó por el Ministerio de Educación. Esto dió la posibilidad de que estuviera el grupo completo. Por mi parte lo asumí abiertamente fue enriquecedor, pero hubo profesores y profesoras tanto jóvenes y grandes como yo que se oponían, les parecía un desastre, para mí fue un desafío, una motivación también para experimentar y crear nuevos saberes, y fue muy positivo. Hay chicas que les gusta jugar al fútbol y los chicos y chicas se integran con los cuidados, se da una dinámica nueva, los chicos no se quieren ir del campo de deporte, les gusta quedarse intercambiando, disfrutan ...Y que el estímulo semanal sea de

dos horas seguidas también me parece muy bueno... con sus realidades: hermanitos que cuidar, trabajo, etc...de esta forma se organizan.

Yo: -Te proponemos ver cinco conceptualizaciones; elegir la que más se apropie a tus principios. ¿Por qué elegís esa? (mostrarles de forma desordenada sin nombre de autores)

Ma: -No sé si te respondo, pero de todos los trayectos escolares lo importante es lo que hagan con el cuerpo. La actividad física tiene que ver con la propia salud, tomar conciencia de sí mismos, es una manera de estar sanos para la vida. En la escuela los profes tenemos la capacidad de darles las herramientas para saber qué hacer con la actividad física que quieran elegir, que sepan, que tengan fundamentos. Que sean libres y autónomos cuando egresen...bueno, en la escuela también...

Yo: - ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela? (Ver si lo contextualiza en algún nivel en particular).

Ma: -La función social en la escuela es de integración. Alegría, comunicación, contacto con la naturaleza y movimiento. La integración mixta, muy enriquecedora. La función también sería aprender más de sí mismos y de los demás... aprenden mucho de lo que quieren y a respetar los límites y a los demás...

Aparte, los chicos en general viven en casas chiquitas y llegar al campo de deportes, un día soleado con lindo tiempo ...bueno, tiene una función fundamentalmente recreativa e integradora, en ese sentido... La idea es que no sea un trauma, como lo fue en décadas anteriores para las personas. Donde las personas puedan desarrollarse según sus capacidades y que la incorporación de todos estos saberes le sirva para el día de mañana cuando sean adultos, que tengan la conciencia de que tiene que darse la posibilidad de trabajar su físico, aunque sea una hora, con diferentes actividades: caminatas, gimnasio, yoga, natación. Que el día tiene 24 horas y una tienen que dedicársela a su parte física para generar salud para su vida diaria.

Yo: - ¿Con cuáles de estos principios de Educación Física acordás? (Mostrar el cuadro desordenado de las diferentes visiones, cortar cada ítem y guardar los principios que haya elegido).

Ma: -El Hombre físicamente educado me parece un paradigma viejo, porque el Hombre se educa en su totalidad. Yo acuerdo mucho más con una visión humanista, me parece que la educación más allá de la asignatura, tiene que estar basada en los derechos, en los sujetos de derecho. Esto lo trabajamos mucho en las plenarias, en general los profes de Educación Física la tenemos más clara la cuestión de los derechos...para mí es muy importante.

- **En relación a la categoría: Modalidades de planificación.**

Yo: - ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

Ma: -Entre todo lo que me pidieron los inspectores, las planificaciones como las piden que nunca se llevan a cabo son una mentira, no concuerdan con la realidad. A mí me sirve planificar para la semana como mucho 15 días ...igual voy tratando de seguir lo que planificamos anualmente pero no se puede cumplir.

Yo: -Comentame brevemente las modalidades de planificación que utilizás. Comentame brevemente sus características.

Ma: -Yo elijo una característica más abierta, que sea más flexible y que se entienda. Que se nombre en forma más real lo que se va a hacer en la clase.

Yo: - ¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?

¿Tiene que ver con tus preferencias o por requerimiento de la Institución?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

Ma: -Las entrego una vez al año por requerimiento de la Institución.

En general los inspectores siempre dan indicaciones...Hice un curso de planificación para 5to año que me sirvió mucho. La verdad que sí: hay acompañamiento de parte de los supervisores.

Yo: -La enseñanza de la Educación Física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe prever. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

Ma: -Tengo en cuenta la cantidad de alumnos, las características socio culturales, la cultura escolar; si tienen buena alimentación, si sufren enfermedad o toman medicamentos; si es el patio o campo de deportes, si hace frío o pega mucho el sol.

Yo: - ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

Ma: -Dos partes: la formación física de base y el juego (juego/deporte, juego deportivo)

Yo: - ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

Ma: -Lo más importante es la actitud de ellos. Si los chicos quieren competir o participar; escucharlos es lo más importante, y lo que ellos ya saben porque puede servir de inspiración para otros.

- **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.**

Yo: - ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación Física?

Ma: - En general trato de ayudarlos a que concienticen su propio cuerpo en el trabajo. Que cuando corren no sólo se compromete el aire sino también el tren inferior, los abdominales. O sea, el registro de sí mismos, con conciencia del propio cuerpo.

Yo: - ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

Ma: -Todo lo que fui aprendiendo a lo largo de mi carrera lo pongo a circular en las clases.

Yo: - ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

Ma: -La idea es que la clase de Educación Física sea un espacio donde pueden ser sin inhibiciones y aceptando positivamente sus limitaciones, donde todos somos diferentes y tenemos un lugar en la clase de Educación Física. Nadie queda excluido. Mis marcos referenciales para dar clases en la escuela son los diseños curriculares que te marcan una forma concreta...aparte la naturaleza, la vida sana, las actividades en grupo (las individuales

también), las actividades como el yoga, la Eutonía, los deportes también, el atletismo, por ejemplo. No coincido con los deportes de alto riesgo donde la persona pone en riesgo su vida, tampoco concuerdo con los deportes profesionales, me inclino por el deporte amateur, por amor al arte...

Yo: - ¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en las clases de Educación Física? (mostrar los saberes expuestos en el sistema de matrices)

Ma: -Prácticas corporales deportivas; prácticas corporales expresivas; juegos; actividades cooperativas; y si es posible, actividades en relación con el medio ambiente.

Yo: - ¿Qué circunstancias o motivos hacen que elijas algún eje temático o saber en particular y otros no?

Ma: -Sobre todo, el lugar. Si estás en la escuela podés trabajar ritmos y movimientos expresivos. Si estás en el campo de deportes, el contacto con la naturaleza. ¡Que les entre el sol en el cuerpo, sobre todo eso!

Yo: - ¿Sentís que es muy conveniente/inconveniente trabajarlo en tu escuela? ¿Hay posibilidad de armar juegos con los/las alumnos/as? Podrías darme un ejemplo de la conveniencia/inconveniencia? (pregunta abierta y después vamos con los ejes y demás)

Ma: -El trabajo sobre las prácticas corporales expresivas y artísticas. Veo que es muy conveniente trabajarlo en la escuela porque los conecta con un abanico de saberes sobre sí mismos y con otras materias en relación a lo artístico.

El trabajo en el medio ambiente posibilita armar juegos con elementos de la naturaleza. Que ellos puedan crear juegos para hacer con reglas y todo, porque se les ocurren cosas maravillosas. Se pueden plantear proyectos con la materia biología. En mi caso, trabajo tanto en la escuela como en el campo de deportes, según las escuelas. Por eso mi actividad es bastante variada en ese sentido.

- **Cierre:**

Yo: - ¿Tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Educación Física?

Ma: -Si, si coincide. En definitiva, la Educación Física en la escuela es la materia más importante. Porque vos fijate que conecta al alumno no solamente con la biología, la física, la matemática, sino con un espacio de placer, con un espacio de recreación e integración donde va a mover su físico según su capacidad y no según los dictámenes del profesor ... y eso al chico pensá que le va a quedar en la cabeza para siempre y se va a dar cuenta que el día de mañana tiene que hacer una actividad física.

Yo: - ¿La cultura escolar tiene concordancia con tus prácticas?

Ma: - Si, bastante. Pensá que hay alumnos que faltan a la escuela o van, pero no les va bien, y en el único lugar donde son exitosos es en las clases de educación física, eso es re importante, poder evaluarlo también desde ahí, o no?

Yo: - ¿Creés que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

Ma: - Sí, un cambio de paradigma. Por ejemplo, hay profesores que todavía no aceptan trabajar con grupos mixtos. Que no sean tan antiguos. Que la educación sea atractiva. Crear nuevas escuelas, que estén rodeadas de un espacio verde. Que se pueda trabajar la Educación Física en la misma escuela. Que haya un preceptor de Educación Física, de esta forma se garantiza la continuidad pedagógica.

Yo: - ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

Ma: -No se..., que me parece que los profesores sabemos más de lo que creemos saber sobre las prácticas pedagógicas en general y que está bueno que se nos tenga en cuenta para investigar.

Yo: -Muchas gracias, fuiste muy amable.

Ma: -Vos también!

FIN

Entrevista N°3

Yo: ¿Hola M, ¿cómo estás?

M: ¡Bien, que bueno verte!! Nos cruzamos varias veces...

Yo: Sí, y bueno...nuestro laburo es así: siempre nos volvemos a encontrar. Te cuento que estoy haciendo un trabajo de investigación para terminar mi licenciatura que empecé hace un tiempo, así que te agradezco un montón tu colaboración. ¡Buenísimo! ¡Un placer!

Yo: Antes que nada, me gustaría que me cuentes por qué elegiste la carrera de profe de Educación Física.

M: Mirá, la verdad desde chiquito hice mucho deporte. No es que mi familia fuera deportista o que les gustara mucho, pero todo lo que me ofrecían hacer, yo enganchaba así que me mandaban. Y así es que hice de todo, pero lo que más me gustó fue el fútbol. Yo quería ser futbolista, y llegué a jugar bien, tenía posibilidades; pero es muy difícil porque te vas haciendo grande y te empiezan a interesar otras cosas: formar una familia, por ejemplo. Cuando me empezó a pasar eso la verdad es que me aconsejaban que hiciera la carrera de profe. Yo prefería seguir con el fútbol, pero se gana muy poco, si no estás en la elite no te pagan nada... asique hice el profesorado y me empezó a gustar. ¡Pero recién cuando empecé a trabajar en secundaria me fascinó!

Yo: Cómo fue tu trayectoria, tus primeros cargos no fueron en secundaria, ¿no?

M: No, no. en la docencia empecé como prece. Ahí nos conocimos.

Yo: Es verdad, me acuerdo...

M: Bueno después fui tomando cargos en jardín y en primaria, pero no me gustaba tanto. Cuando trabajé en secundaria, me encantó. Y ahora trabajo sólo en secundaria y me encanta porque los voy acompañando en su trayectoria. En esta escuela, por ejemplo, tengo de 2do a 5to año, ¡es genial!

Yo: ¡Qué bueno! La escuela secundaria te encontró a vos entonces...

M: Jajajaja sí. Ahí cambió todo, empecé a descubrir otras cosas.

Yo: ¿Y con qué tiene que ver que sigas en el ámbito educativo formal?

M: Bueno, un poco lo que te dije: en el fútbol, que es el deporte que más me gusta, si no sos de élite y eso es re difícil, no te pagan bien. Eso, por un lado, y además descubrí que me gusta la escuela, la escuela secundaria.

Yo: Seguramente en estos años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física, en especial sobre la función social, ¿qué me podrías decir acerca de eso? ¿Cómo definirías a la Educación Física actual?

M: Creo que culturalmente hay muchos cambios y el sistema educativo en general está bastante arcaico, quedó un poco atrás. En la Educación Física dentro de todo estamos mejor. Como no nos dan tanta bola en general en las escuelas, tenemos más libertad con los pibes, además es más atractiva para ellos la actividad física, eso es una ventaja. La función social, yo veo que es de comunicación y la integración. Y que aprendan a conocer su cuerpo. Darles fundamentos porque muchas veces hacen actividad afuera de la escuela, entonces que sepan; que sean críticos para que no les vendan cualquiera. Que si les dicen que tienen que hacer tal cosa, que ellos sean capaces de saber si eso es correcto, y, sino que pidan que se los fundamenten. No sé... si van a un gimnasio, por ejemplo, o lo que sea.

- **Planificación**

Yo: ¿Qué sentido le das a la planificación?

M: Poco y nada...

Yo: ¿ahh sí?? Contame...

M: En realidad me da bronca porque los tiempos institucionales no coinciden para nada con los tiempos para planificar las clases de Educación Física. Ellos te dicen: en abril tienen que presentar las planificaciones, pero resulta que al principio no conoces a los pibes y además tenés que completar las fichas de salud y con todo eso, recién en abril estás listo para planificar. Así que yo la presento y después lo que hago realmente no siempre coincide con la planificación que entregué.

Yo: ¿Hay algún modelo de planificación que vos sigas, más allá de la presentación institucional?

M: A mí me gusta hacer un proyecto a tres meses y después ir ajustándolo, porque así puedo trabajar con lo que se puede realmente...

Yo: ¿La presentación es anual? ¿O después volvés a entregar con alguna periodicidad los proyectos y los ajustes que vas haciendo? Y otra cosa, ¿te hicieron algún tipo de devolución desde la supervisión o la dirección?

M: No, se entrega una vez y listo. Lo demás lo hago por mi cuenta, pero no me piden presentarlo. Y devolución no hay, en realidad está bastante relegada la Educación Física, nadie se entera demasiado qué pasa en las clases. En ese sentido falta comunicación entre los docentes y los directivos, algo está pasando que no se tiene en cuenta además siempre está a contraturno asique ni saben si los chicos asisten o no. Me pasó de tener pibes que se quedaron libres por faltas, pero en Educación Física no faltaron nunca. Otros que les cuesta ir al turno por situaciones familiares y mucho más a contraturno. En general los pibes vienen muy contentos a las clases, se sienten contenidos y con interés... Pero el resto de la escuela ni se entera...

Yo: La enseñanza de la Educación Física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe prever. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

M: Bueno, tengo en cuenta sobre todo a mi grupo, quienes son mis alumnos, después el espacio, los materiales, el clima y el resto de los adultos de la escuela...

Yo: ¿Qué es lo nuclear para vos para planificar?

M: Conocer al grupo es lo nuclear porque me pasó de no saber que había chicos incluidos, nadie me avisó, recién cuando vi las planillas de calificaciones de otras materias me avivé de que había algo distinto. Pero fijate que falta de comunicación, porque yo tengo que evaluarlos y no ser injusto... por eso apunto a que puedan adquirir autonomía. Para mi es fundamental que tengan seguridad en sí mismos, que tengan libertad de elegir y se sientan seguros porque saben, se conocen. Aparte, venimos de la pandemia...eso marcó una diferencia enorme. Cuando volvimos a la presencialidad se empezó a observar más individualismo, cada uno quería trabajar solo, no querían compartir elementos...muy loco. Pensá que venimos del

aislamiento y después las burbujas, para que vuelvan a comportarse como grupo hubo que laburarlo mucho...

Yo: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

M: Para mí es muy importante porque me ayuda a conocerlos y poder planificar de acuerdo a los intereses de ellos también, aunque a mí me parece que hay cosas que no puedo dejar de enseñar y las planifico para todo el año como es el trabajo sobre las capacidades físicas. Ahí soy muy riguroso, ahí sí me voy con el papelito a la clase y lo sigo al pie de la letra: el trabajo de la fuerza, la coordinación, lo aeróbico. Después voy planificando en base a sus intereses, lo básico de un deporte cada tres meses, y vamos cambiando así cuando termina el año tienen un recorrido interesante.

Yo: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases?

M: Bueno un poco te lo dije: trabajo los deportes que voy variando cada tres meses y lo vamos consensuando. El trabajo sobre las capacidades físicas lo planifico a lo largo del todo el año y siempre tengo presente el juego.

Yo: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y hacés circular en las clases?

M: Bueno, desde lo personal me encanta el fútbol como te dije al principio, pero me parece muy limitado apoyarme sólo en eso, así que pienso en los intereses del grupo y en la actividad física que le de independencia y autonomía.

Yo: ¿Cuáles son los marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

M: Es fundamental el diseño curricular, ahí está todo y es una gran ventaja apoyarse en el diseño. Pero, además, las cuestiones vinculares. Considero que si no hay un vínculo de afecto es muy difícil lograr algo, eso me parece. Siempre manteniendo la distancia propia de profesor alumnos, pero igual tratar de estar cerca de ellos, que puedan confiar, que se sientan

cómodos para aprender en las clases, que se sientan aceptados, todos tienen algo importante para dar, eso me gusta transmitirlo.

Yo: claro...lo vincular es muy importante.

M: claroooo. Y yo tuve que estar atento a las cuestiones del lenguaje porque al principio me sonaba como que me estaban faltando el respeto, pero no, aprendí a escuchar cómo hablan y a adaptarme...no sentirme ofendido, porque ellos hablan así... eso me fue pasando en secundaria, pero creo que también se relaciona con que yo me puse más grande...

Yo: ¿En qué sentido lo decís?

M: En el sentido del lenguaje, te empezas a distanciar generacionalmente y se nota... tuve que hacer el esfuerzo para entenderlos y quebrar esas distancias...

Yo: ¿Qué ejes temáticos circulan en las clases?

M: Las prácticas deportivas, y la actividad física, aunque también los juegos... le doy un lugar a eso porque me parece que es algo que nunca deberíamos perder...mi nene empezó la escuela primaria y lo que más extraña es que no lo dejan jugar... eso es algo que nos acompaña siempre hasta de grandes, las ganas de jugar y la capacidad de jugar...por eso siempre lo respeto.

Yo: ¿Qué circunstancias hacen que elijas un eje temático o saberes y no otros?

M: El diálogo con los chicos... hay una parte que si o si lo enseño que es la actividad física, que se conozcan y aprendan a manejarse con autonomía, aunque hagan actividad física fuera de la escuela...

Yo: ¿Sentís que es conveniente/inconveniente trabajarlos en la escuela, la posibilidad de armar juegos? ¿Podrías darme un ejemplo?

M: Trabajar los juegos en la clase es algo súper beneficioso porque es algo que todos necesitamos y además me ayuda mucho a trabajar los límites...no es fácil a veces, pero

ponerse de acuerdo, escucharse, que se yo...viene muy bien, les aporta un entendimiento entre ellos que más natural...

Yo: ¿Tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Educación Física?

M: Sí, totalmente.

Yo: ¿La cultura escolar tiene concordancia con tus prácticas?

M: Yo veo que está todo el mundo en la suya, los otros profesores ni se enteren qué pasa en las clases de Educación Física y lo peor es que los directivos tampoco lo tienen muy en cuenta entonces hay algo que se pierde, falta comunicación. Yo intenté plantearlo en una plenaria, la idea de trabajar proyectos con profesores de otras áreas, pero no hubo mucho cuórum... mientras no faltes y entregues la planificación y las calificaciones a tiempo, lo demás no importa mucho...

Yo: ¿Creés que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

M: Sí, sobre todo que se pueda incluir dentro del horario escolar y no a contraturno, así queda más integrado con las demás materias. De esa forma no pasaría lo que pasa ahora, que hay pibes que no faltan a educación física, pero se quedan libres por faltas en las demás materias, profesores que no conocen a algunos alumnos pero que sin embargo a educación física vienen siempre...

Yo: ¿Te gustaría contarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

M: - No sé si sirve para la investigación, pero la cuestión de tener a todos los chicos en la escuela cueste lo que cueste me parece que está resultando contraproducente. Yo también creo que tienen que estar en la escuela, porque es su derecho a la educación, pero me parece que estamos transformando a los estudiantes en hijos caprichosos. Tal vez poder derivarlos a una escuela de oficios o algo que el mismo sistema pueda ofrecer. A algunos no les gusta estudiar y egresan sin saber casi nada...no sé si eso los ayuda para sus vidas.

Yo: Bueno, Martín... Estoy súper agradecida que me hayas brindado este tiempo, es muy valioso para mí.

M: Bueno, me alegro mucho. Ojalá te haya servido, ¡y que te vaya muy bien!

Yo: ¡Gracias!

FIN

5. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2006). La Educación Física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960. Tesis de doctorado en Educación. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación
- Bahillo, G. (2010) Prácticas motrices introyectivas. Una vía práctica para el desarrollo de las competencias socio personales. Grupo de estudios praxiológicos. INEFC (Centro adscrito a la Universidad de Lleida)
- Barcelona, E.M. (2013) Representaciones corporales en la construcción del progreso civilizatorio argentino en la obra de Sarmiento. Universidad Nacional de Río Cuarto, Provincia de Córdoba. Revista www.efdeportes.com
- Bracht, V. (1996) Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Cena, Marcela M. (2008) La expresión corporal en la Educación Física. La Pampa en movimiento, Revista de Educación Física No 7 - Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”
- Cucci, E. (2013). Características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora. Universidad de Flores. Buenos Aires.
- Dirección de Educación Física (DEF). La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. Documento N°1/2008
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Manual de investigación cualitativa. Volumen I. Barcelona: Gedisa.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1917). Educación y Sociología. Ediciones Península s.a. Peu de la Creu 4, 08001 Barcelona (2003)
- Elías, N. y Dunning, E. (1995) Deporte y Ocio en el proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. México. D.F.
- Feldman, D. (2010) Didáctica general. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- Freire; P. (1972) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores, Argentina Buenos Aires

- Galak, E. (2014) Educación del Cuerpo y Política: concepción de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física argentina. Universidad Nacional de La Plata. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física infantil. (tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smith, L. (2020) La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar. (UNPAZ/IESCODE – UFLO) Manuscrito no publicado.
- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. EFEI,
- Huizinga, J. (1984) Homo Ludens. Alianza Editorial: Madrid
- Jara, O. (2017) Peronismo y Deporte: la historia completa 1945-2015. Alarco Ediciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Le Boulch, J. (1981) La Educación por el Movimiento. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina
- Levoratti, A. y Ron, O. (2015) Diálogos con Alejandro Amavet: a propósito de la Educación Física Renovada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes
- Ley de Educación Provincial N°13.688 (Provincia de Buenos Aires).
- Ley N°24.430 Constitución Nacional Argentina
- Mansi, D. (2018). Tesis de Maestría: Construcción histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. UFLO
- Mansi, D. (2017) Primeras revisiones históricas de la Educación Física infantil en Argentina. Período 1960-2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2019) Perspectiva Desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial (1966 – actualidad) Universidad Nacional de Luján – Universidad de Flores Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Pedraz, V. (2016) Bases para una didáctica crítica de la Educación Física. Facultad de Ciencias de la actividad Física y del Deporte. Universidad de León (España)
- Puiggrós, A. (1996). Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino (1885-1916) Historia de la Educación Argentina. Editorial Galerna

- Renzi, G. (2014) La motivación hacia la actividad física en la adolescencia. Aportes para recrear una cultura de la actividad física en la Argentina, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.REDAF.
- Rivera, S. (2021) y Riccetti, A (2021) Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rivero, I. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. Educación Física y Ciencia. <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar>
- Rozengardt, R. (2017). La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Encuesta nacional e internacional. ISEF General Pico.
- Rubio, M. y Varas, J. (1987). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Ed. CCS, Madrid. Tomo 9, cap:21
- Samaja, J. (1999). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.
- Sarmiento, D.F. (2006). Facundo. Ediciones Colihue. Buenos Aires, Argentina, pág. 69
- Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generalizada (1900-1940). Perspectiva 22 Especial (83-119)
- Scharagrodsky, P. (2014) Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. UNLP.Revista Brasileira Ciências do Esporte www.rbceonline.org.br
- Tadesco, J.C. (1993). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Velázquez Callado, C, (2004) Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica
- Villa, María E. (2006) La Educación Física en la infancia. Historia crítica de la especialidad “Educación Física Infantil” en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. (1962 – 2000) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en investigación educativa.
- Vishnivetz, B. (1994) Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser. Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.