



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

# Del Deportivismo y su reproducción en serie a las prácticas Introyectivas: una luz al final del túnel para la Educación Física escolar.

**Estudiante:** Ferreira, Franco José

**Legajo:** 30957

**Director/a:** Ibáñez, Adela Edith

**Materia:** Trabajo Final

Trabajo Final para acceder al título de Licenciado/a en Actividad Física y Deporte

2025

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha: 01/08/2025

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación: 01/02/2026

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: General Roca, Río Negro, 14/08/2025.

Firma y aclaración del autor: Franco José Ferreira



## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación, centrado en el área de las ciencias de la educación y especializado en pedagogía y didáctica en la educación física, se llevará a cabo un análisis profundo acerca de; la vinculación que existe entre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de los/as profesores/as de educación física del nivel primario de la provincia de Río Negro. El trabajo pondrá a prueba dos hipótesis, la primera, es que las matrices discursivas de los docentes se sostienen desde las visiones militaristas, higienistas y deportivistas, y la segunda, que los saberes de la cultura corporal que se reflejan en las planificaciones obtenidas en base a los Diseños Curriculares, se acercan a prácticas deportivas y juego y jugar.

El diseño será cualitativo descriptivo centrado en las variables, utilizándose las entrevistas como unidad de análisis, y las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal como variables. Además, la fuente de datos será primaria, con búsqueda de conocimiento de investigación - acción y como instrumento de recopilación, se empleará la entrevista semiestructurada. El universo serán los profesores de educación física del nivel primario de la ciudad de General Roca y se aplicará una muestra no probabilística, con tres docentes elegidos de la ciudad. Por último, la obtención de datos se buscará por método bibliográfico (tesis) y de campo (entrevistas).

Finalmente, se presentarán los resultados obtenidos, donde se vislumbrará cómo los/as profesores/as dirigen sus prácticas escolares hacia las competencias y juegos deportivos, generando en los estudiantes una motivación extrínseca, que en el tiempo repercute en exclusión de la actividad física, y no utilizando saberes como; las prácticas Introyectivas, las prácticas de actividad sostenible y las actividades cooperativas, que por el contrario, fomentan una motivación intrínseca, y establecen un desarrollo interno, duradero e íntegro en el sujeto.

**PALABRAS CLAVE:**

Visiones - Saberes - Vinculación - Deporte - Motivación - Estrategias didácticas.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer en primer lugar a mi tutora directora de la Tesis, la Licenciada Adela Ibáñez, quien me acompañó a lo largo de todo este transcurso y me guio en los momentos donde más dificultades se me presentaron. Una mención honorable a ese esfuerzo docente que hace que un trabajo de investigación llegue a puerto, cuando el camino se torna incierto y lleno de incertidumbres. Mis agradecimientos especiales.

En segundo lugar, agradecer a mi familia por ese acompañamiento emocional y por ser soporte mientras atravesaba este complejo, pero enriquecedor trabajo. No obstante, hacer un énfasis en este escrito para dedicarle este estudio a mi abuelo, el señor Enrique José Ferreira Opazo, que en el 2024 su espíritu trascendió, pero sus enseñanzas quedaron muy latentes. Un hombre de lucha constante, y esfuerzo por el prójimo, el cual mencionaba siempre una frase que me gustaría recitar: *“Siempre estudie, porque el conocimiento abre puertas, y no dude en ayudar a que otras personas también puedan lograrlo”*.

# ÍNDICE

## Contenido

RESUMEN.....	3
1. PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	8
1.1.  ÁREA TEMÁTICA, RAMA Y ESPECIALIDAD .....	8
1.2.  TEMA .....	8
1.3.  INTRODUCCIÓN .....	9
1.4.  PROBLEMA.....	10
1.5.  MARCO TEÓRICO.....	11
1.5.1  CAPÍTULO 1: VISIONES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	11
I.  ESCUELA .....	12
II.  EDUCACIÓN FÍSICA .....	12
III.  VISIONES .....	13
IV.  CONCLUSIÓN .....	20
1.5.1.1  VISIÓN MILITARISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	21
1.5.1.2  Visión Higienista de la educación física. ....	22
1.5.1.3  VISIÓN DEPORTIVISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	24
1.5.1.4  VISIÓN PSICOMOTRICISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	26
1.5.1.5  VISIÓN DESARROLLISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	28
1.5.1.6  VISIÓN RECREACIONISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ....	30
1.5.1.7  VISIÓN SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (O HUMANISTA CON SENTIDO SOCIO – CRÍTICO. ....	32
1.5.1.8  CONCLUSIÓN .....	35
1.5.2  CAPÍTULO 2: SABERES DE LA CULTURA CORPORAL DE EDUCACIÓN FÍSICA. ....	36
1.5.2.1  ACTIVIDADES COOPERATIVAS.....	36
1.5.2.2  ACTIVIDAD FÍSICA SOSTENIBLE. ....	39
1.5.2.3  JUEGO Y JUGAR. ....	42
1.5.2.4  PRÁCTICAS CORPORALES DEPORTIVAS. ....	44
1.5.2.5  PRÁCTICAS CORPORALES EXPRESIVAS Y ARTÍSTICAS. ....	47
1.5.2.6  PRÁCTICAS CORPORALES Y AMBIENTE NATURAL.....	49
1.5.2.7  PRÁCTICAS INTROYECTIVAS.....	51
1.5.2.8  CONCLUSIÓN .....	53
1.6  ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	55
1.7  RELEVANCIA COGNITIVA .....	58
1.8  HIPÓTESIS .....	59
1.9  OBJETIVOS .....	59
1.9.1  OBJETIVO GENERAL: .....	59
1.9.2  OBJETIVOS ESPECÍFICOS: .....	59
2. SEGUNDA PARTE: MATERIALES Y MÉTODO .....	60
2.1  TIPO DE DISEÑO.....	60
2.2  INSTRUMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS .....	61

2.3.	FUENTES DE DATOS .....	63
2.4.	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES EN CONTEXTO .....	66
2.5.	MUESTREO .....	68
2.6.	PLAN DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS – SISTEMA DE MATRICES DE DATOS.....	69
3.	TERCERA PARTE: EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES .....	75
3.1	EXPOSICIÓN DE LOS DATOS.....	75
3.1.1	VISIONES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	75
3.1.2	SABERES DE LA CULTURA CORPORAL .....	85
3.1.3	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS – VINCULACIÓN .....	100
3.1.4	ANÁLISIS MEDIANTE GRÁFICOS.....	106
3.2	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS .....	115
3.3	REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN REALIZADO .....	117
3.4	TESIS AFINES .....	118
3.5	EJEMPLOS DE PLANIFICACIONES CREADAS DESDE UNA MIRADA SOCIO – CONSTRUCTIVISTA. ....	126
4	ANEXOS.....	149
4.1	ANEXO 1: GUION DE LA ENTREVISTA.....	149
4.2	ANEXO 2: TRADUCCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A PROFESORES/AS DEL NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE GENERAL ROCA, RÍO NEGRO. ....	152
4.2.1	ENTREVISTA AL DOCENTE LUIS GARCÍA:.....	152
4.2.2	ENTREVISTA REALIZADA A LA DOCENTE JUANA GONZÁLEZ:.....	157
4.2.3	ENTREVISTA REALIZADA AL DOCENTE JUAN PÉREZ:.....	166
4.3	ANEXO 3: CARTA DE CONSENTIMIENTO Y FIRMAS DE APROBACIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS. ....	173
4.4	CUADRO DE PROCESAMIENTO DE DATOS .....	176
5.	Bibliografía.....	188

# 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

Tema: Visiones de la Educación Física y Saberes de la cultura corporal.

Subtema: Vinculación entre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal.

### **1.3. INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo, orientado en la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, se llevará a cabo un análisis acerca del vínculo entre las visiones y saberes de la cultura corporal, que implementan los profesores/as de la provincia de Río Negro en el nivel primario, a fin de dar cuenta, qué obtienen de los diseños curriculares y cuáles son esos contenidos que llevan a cabo en sus clases diarias.

De esta forma, la investigación pretende estudiar con qué contenidos de la enseñanza se encuentran los estudiantes del nivel primario de Río Negro, y cómo son considerados los/as sujetos de la educación física, bajo qué parámetros se encuentran circunscritos.

En consideración, en primera instancia se indagarán dos Tesis. En primer lugar, Fiori Natalia Soledad, exponiendo cómo mediante un gobierno de turno, un determinado tiempo histórico y ciertos fines políticos o necesidades socio - políticas del momento, influyen en las reformas que se llevan a cabo en los Diseños Curriculares de los establecimientos educativos. En segundo lugar, Emiliozzi María Valeria, argumenta que cada vez que surgen reformas curriculares, cada vez que se genera un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo, surgen reflexiones e interrogantes que giran en torno al sujeto de la educación, no obstante, se lo sigue definiendo a través de la "sustancia", de lo observable y cuantificable.

Seguidamente, se profundizará en un marco teórico donde se visualizarán y detallarán las Visiones de la educación física y los Saberes de la cultura corporal. Además, se formulará como objetivo general poder identificar y caracterizar dichas visiones y saberes en las clases rionegrinas de nivel primario, para luego, generar una vinculación y estudio entre ambas.

Finalmente, mediante tres entrevistas efectuadas a profesores/as y demás apartados, se obtendrá el análisis y las conclusiones, exponiendo los resultados y el alcance práctico - social que pueda tener este nuevo conocimiento científico en la sociedad.

#### **1.4. PROBLEMA**

¿Qué vinculación existe entre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases realizadas por los/as profesores/as de educación física del nivel primario de la provincia de Río Negro?

## 1.5. MARCO TEÓRICO

### 1.5.1 CAPÍTULO 1: VISIONES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Para comenzar, en el presente escrito, se desarrollará el análisis y la postura de diferentes autores con respecto a las visiones de la educación física y sus implicancias según sus apariciones cronológicamente. Primeramente, se describirán tres definiciones muy importantes, resaltadas por la autora Daniela Mansi; como son la Escuela, la Educación Física y las Visiones. Acto seguido, se realizará una breve introducción histórica del surgimiento, ideología y vuelta en escena con sus características, de todas las visiones hasta la actualidad. Por último, se explicará en profundidad cada visión desde la mirada de sus autores más influyentes, destacando puntos importantes como; el rol docente, el rol del estudiante, la práctica educativa, el proceso de aprendizaje y características puntuales de la misma.

Cabe destacar, que la escritura central de todo el capítulo, se guiará según el texto de Daniela Mansi: *“Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial”*; donde se enriquecerá con el saber de otros escritores según la visión que se trate. En particular, si bien se emplean varias voces en el desarrollo, por ejemplo, en la visión Higienista se destacan las obras de Galak Eduardo: *“Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil”* y Scharagrodsky Pablo Ariel con: *“El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad”*. En segundo lugar, en la visión Deportivista, será la voz de Ángela Aisenstein quien se destacará con *“Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja. Deporte en la escuela ¿vale la pena? - capítulo 6”*. En tercer lugar, en la visión Psicomotricista, se utilizará el texto de María Eugenia Villa *“Psicomotricidad, educación psicomotriz”*. En cuarto lugar, en la visión Desarrollista, otro texto de Daniela Mansi será puesto en escena: *“Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial”*. Luego de esto, en la visión Recreacionista, se analizará la obra con aportes de Valter Bracht con: *“Educación Física: La búsqueda de la legitimación pedagógica” - cap. 2”*. Por último, en la visión Humanista con sentido Socio - Crítico, serán las palabras de Miguel Vicente Pedráz quien enriquezca el escrito con sus obras: *“Bases para una didáctica crítica de la Educación Física”* y *“El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus”*.

Inicialmente, para poder introducirnos en el surgimiento de las visiones de la educación física, primero se debe entender qué definición tienen los autores sobre la escuela, la educación física y las visiones, tres conceptos que se entrelazan entre sí.

## **I. ESCUELA**

En primer término, Miguel Vicente Pedr az desde un punto de vista crítico, señala que: “la escuela moderna es el resultado de un proceso de estructuración, racionalización e institucionalización de la disciplina pedagógica” (Pedr az, 1997, p. 78). A pesar de eso, el autor destaca que, si bien es una institución a la que van todos, no es de todos ni concilia, en sus modos de operar, ni las categorías, ni las necesidades, ni las expectativas de todos (Pedr az, p. 60).

Del mismo modo, Daniela Mansi declara que la escuela es el resultado de acontecimientos históricos - políticos de transmisión ideológica, que da lugar a prácticas y discursos que la estructuran y ofrecen funcionalidad (Mansi, p. 16). En este punto, señala la autora, cada niña o niño que asiste, es un cuerpo que ha dejado de visibilizarse como un cuerpo meramente biológico, de capacidades anátomo – funcionales, para pasar a entenderse como sujeto histórico con portación de subjetividades (Mansi, p. 16).

Sin embargo, Mansi apunta que ésta nueva concepción que comienza a comprender a los y las estudiantes como sujetos de derechos, no se ha observado en la totalidad del transcurso de la conformación curricular de la Educación Física (Mansi, p. 16), pero lo que s  resalta, es que, en base al gobierno de turno, se intenta educar y construir un arquetipo de cuerpo (Mansi, p. 16).

No obstante, desde un punto de vista deportivo,  ngela Aisenstein sostiene que: “la institución no es solo un lugar con menos espacio físico para el deporte, sino un ámbito en el cual se inscribe toda acción de enseñanza con un tipo de registro particular” (Aisenstein, 2008, p. 120).

## **II. EDUCACIÓN FÍSICA**

Como segundo punto, con respecto a la educación física, Valter Bracht detalla que la misma es la práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento (Bracht, p. 35). Del mismo modo,  ngela Aisenstein, considera a la educación física como: “una de las asignaturas escolares del currículum enciclopédico moderno” (Aisenstein, 2008, p. 121). Además, indica que en este trabajo de selección de saberes para conformar cada ramo del currículum escolar acontecen al menos dos cosas; primero, que algunos conocimientos y prácticas son elegidos y otros no (ya que no se

puede enseñar todo lo existente de ningún campo del saber ni del hacer; y tampoco se desea enseñar todo), y segundo, que en este proceso de escolarización, traducción, transposición y recontextualización los saberes se modifican, cambian, se adecuan necesariamente para su tratamiento pedagógico y se produce así una distancia con el saber (o la práctica) de origen (Aisenstein, p. 121).

Por otro lado, desde un punto de vista socio crítico, David Kirk en palabras de Goodson, argumenta que no se llega a través del enunciado de una definición ni filosofía, sino, en lugar de ello, a través del estudio de lo que hacen las personas en nombre de la educación física (Kirk, p. 2). La educación física según Kirk es, por tanto, una práctica social que configura el conocimiento de formas particulares y en momentos particulares (Kirk, p. 2).

Análogamente, Daniela Mansi en palabras de Vicente Pedr az (2008), resalta que la educaci3n física ha sido (y es) uno de los elementos constitutivos para reproducir y sostener la ideología dominante, de intervenci3n directa sobre la corporalidad de los sujetos escolarizados (Mansi, p. 17). Adem as, añade que, la primera acci3n que realiza es la desconfiguraci3n de las subjetividades y una vez despojados los cuerpos de su identidad singular, se comienza a proponer prácticas corporales de transmisi3n de valores, costumbres, normas y est ticas de la ideología dominante (Mansi, p. 17).

### **III. VISIONES**

En tercer lugar, en palabras de Bracht (1996), Daniela Mansi expone que las Visiones son aquellas perspectivas ideol3gicas que le han dado dependencia o autonomía a la Educaci3n Física en cuanto a la relaci3n con instituciones ajenas (o no) a la disciplina misma (Mansi, p. 18). Adem as, la autora señala que, en la conformaci3n del currículo, fueron apareciendo enunciados y prácticas que produjeron efectos sobre la toma de decisiones a la hora de educar los cuerpos de los estudiantes, y que las mismas, correspondían a intereses en cuanto a la funci3n social que se le otorgaba en determinado momento a la Educaci3n Física escolar en Argentina (Mansi, p. 19). Asimismo, Mansi destaca que estas cuestiones se fueron desarrollando en base a; qué contenidos se debían enseñar y hacer circular en Educaci3n Física escolar, y cuáles debían ser los objetivos dispuestos por los/las docentes (Mansi, p. 19). De esta forma, Mansi piensa que cada visi3n tiene como producto una funci3n social, y sus factores son los contenidos y objetivos que fueron pensados para la Educaci3n Física (Mansi, p. 19).

A continuaci3n, se desarrollará un breve resumen hist3rico para comprender cada nacimiento, y en muchas ocasiones, su vuelta a escena de las visiones de la

educación física. Asimismo, se argumentará la narración con palabras de Daniela Mansi desde la aparición de la Gimnástica, corriente de educación corporal impulsada por Domingo Faustino Sarmiento durante el transcurso del siglo XIX, hasta el surgimiento del Humanismo con aristas Socio - Críticas, impulsada por el profesor Alejandro Amavet durante la vuelta de la democracia a la Argentina en 1983 durante la presidencia de Raúl Alfonsín.

En primer lugar, Daniela Mansi destaca que durante el transcurso del siglo XIX se desarrolló un impulso de renovación en cuanto a la educación del cuerpo a nivel mundial (Mansi, p. 25). Asimismo, a modo de ejemplo, la autora identifica la creación en Alemania de la Escuela Germánica vinculada a la gimnasia militar, la Escuela Escandinava articulada a la gimnasia científica, racional y médica y la Gimnasia Francesa con una fuerte orientación militar (Mansi, p. 25).

Por su parte, en Argentina, como nueva corriente de educación corporal se desarrolló la gimnástica, impulsada por Domingo Faustino Sarmiento, con un fuerte tinte militar (Mansi, p. 26)

Mansi señala que las intenciones del presidente, se basaron en civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados (europeos y norteamericanos), erradicando de esta manera a los llamados "bárbaros" (Mansi, p. 26). De esta forma, Sarmiento, logró ver y hacer política a futuro destacando que la escuela era el medio que regula los cuerpos de las niñas y los niños para universalizar las costumbres y los comportamientos. Además, utilizó la Educación Física, vista por él, según Mansi, como factor estimable de la educación moral y la disciplina social (Mansi, p. 26).

En el año 1849 el presidente creó el "Plan Albarracín" donde incorporó en las escuelas la Gimnasia Militar Infantil, de corte marcial y militar. La autora señala que, esta concepción militarista, si bien se vincula a la preocupación por la salud individual y pública, el trasfondo de su objetivo era la obtención de una juventud capaz de soportar el combate, la lucha y la guerra (Mansi, p. 27). Por consiguiente, es en el año 1884 con la Ley N.º 1420 que queda establecida la obligatoriedad escolar como según expone Domingo Faustino: "la única forma de sujetar al niño al orden de la civilización moderna" (Mansi, 2019, p. 28).

De este modo, Mansi argumenta que, bajo el mandato de Sarmiento, se han desarrollado dos perspectivas muy marcadas. Por un lado, una perspectiva higienista en cuanto al desarrollo de estudiantes sanos y fuertes, con la intención de incrementar el cuidado físico para así evitar enfermedades (recordando la epidemia de la fiebre amarilla a mediados del siglo XIX), y, por otro lado, una perspectiva militar dada la importancia que el entonces presidente daba a la construcción de ciudadanos capaces de defender a la Nación (Mansi, p. 27).

Ahora bien, a finales del siglo XIX, se produce en Europa un salvaje proceso de modernización, donde llegaron exiliados a la Argentina millones de inmigrantes. Además, en ese momento, el surgimiento de movimientos anarquistas y el conflicto territorial con Chile, hicieron que las élites encendieran sus alarmas.

En este sentido, la sociedad conservadora vio a los/las nuevos/as inmigrantes como amenaza a la nacionalidad argentina, manifestando que corromperían las costumbres, creencias y culturas que reproducen la argentinidad, colocando su solución en la educación del cuerpo de los niños y niñas (Mansi, p. 29).

Es en este punto, que la autora Mansi argumenta que se destacan dos factores importantes, por un lado, se encuentra el espacio oportuno en la Educación Física para el control, el disciplinamiento del cuerpo de los niños y las niñas y el desarrollo del nacionalismo en los estudiantes mediante la gimnasia de corte militar (Mansi, p. 29). Por el otro, la nueva propuesta corporal destinada a la población de estudiantes mujeres, llevaba consigo aproximaciones eugenésicas, orientadas al desarrollo de la maternidad, regulando y controlando el cuerpo y la conducta de la mujer con el objetivo de ejercitar futuras madres (Mansi, p. 30).

A su vez, la autora señala que no solo se buscó el disciplinamiento de los cuerpos, sino que, desde un punto de vista educativo, existió una constante corrección de los/as alumnos/as por parte del docente, con el propósito de refinar aquellos comportamientos, conductas y acciones que se encontraban “mal pulidas” (Mansi, p. 31). Por ejemplo, algunos de los puntos a tener en cuenta para poder cumplimentar los objetivos previstos era la posición de erectos, firmes, con una refinada posición vertical de sus cuerpos y los ejercicios de marcha, la conformación de buenos soldados, futuros defensores de la patria y con un auténtico espíritu nacional (Mansi, p. 31).

Iniciando el siglo XX, se produce un quiebre en la educación militarista y aparece en escena el Higienismo de la mano del Doctor Enrique Romero Brest.

Fueron las instituciones médicas, con fuertes argumentaciones científicas, quienes consideraban a los ejercicios militares como anti - higiénicos, dado que su implementación significaba una barrera para el desarrollo orgánico de los/as niños/as (Mansi, p. 32). Además, por su parte, Mansi destaca que Romero Brest acusa no solo de irreflexiva a la educación militarizada y a las prácticas corporales de la misma rama, sino que también acusa en sus escritos a la corriente militarista de la Educación Física de haber generado un vacío y abandono en la materia, junto a su ausencia de pedagogía y fundamentación científica (Mansi, p. 37).

Mansi subraya que Enrique Romero Brest llevó a cabo un programa de ejercitación física racional, donde suprimió oficialmente los ejercicios militares y la gimnasia atlética de aparatos livianos y del pórtico francés (Mansi, p. 33). Por el contrario,

creó el Sistema Argentino de Educación Física, donde sus ejercicios señalaban entre sus objetivos; prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de los/as estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en los niños y jóvenes (Mansi, p. 37). Además, el Doctor priorizó los ejercicios preliminares, de suspensión, de equilibrio, los ejercicios del tronco, los sofocantes, los respiratorios y los de locomoción y salto (Mansi, p. 36).

La autora Mansi destaca que dicho programa de Romero Brest, contaba con una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se encontraba sustentada bajo el alegato proveniente de la fisiología y anatomía como ciencias nucleares, la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física. Mientras que la formación práctica, se ha encontrado adherida a la prescripción de ejercicios gimnásticos con aparatos y sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre (Mansi, p. 35).

Es en este punto, según señala Mansi, que con la necesidad de controlar a la población y de construir el nuevo cuerpo social, es que nace la medicina higiénica y comienza el periodo de conocimiento y objetivación de los cuerpos (Mansi, p. 34).

A raíz de esto, la autora indica que Romero Brest consideró a la educación física como un medio de manipulación para el mejoramiento y/o perfeccionamiento de la raza, construyendo mediante el SAEF estudiantes vigorosos y vigorosas, sanitarios, bienintencionados/as y vitales, funcionales a la construcción de una ciudadanía sana (Mansi, p. 38). Asimismo, los/as docentes comenzaron a configurarse como interventores de cuerpos infantiles y posibles agentes de salud (Mansi, p. 36).

Transcurrida la década de 1930, Mansi señala que la propuesta del Dr. Enrique Romero Brest se vio amenazada (Mansi, p. 40). En el mismo año, la autora afirma que suceden dos hechos que han marcado la historia a nivel mundial y local. Por un lado, se produce una crisis económica mundial tras la caída de la bolsa en Estados Unidos, generando un efecto dominó en las economías de los otros países; y por otro lado en Argentina comenzó la denominada “década infame” (hasta el año 1943), período iniciado con un golpe de Estado por parte de Uriburu, derrocando al entonces presidente Hipólito Irigoyen (Mansi, p. 40).

Por su parte, en Buenos Aires, Daniela Mansi especifica que el entonces gobernador y médico, Manuel Fresco, perteneciente al Partido Demócrata Nacional y dirigente conservador anti – Yrigoyenista, se inspiró en los pensamientos fascistas, teniendo como referentes a Hitler, Mussolini y Franco (Mansi, p. 41).

En palabras de Galak (2016), Mansi señala que el gobernador de ideas fascistas, por medio de la educación física, llevó adelante prácticas eugenésicas con el sentido de mejorar la raza, profundizando tres consignas: “el amor a la patria, la depuración

de la raza y el sentimiento religioso” (Mansi, 2019, p. 42). De esta forma, vuelve a renacer la educación física con corte marcial y militar, pero ahora sumada con tintes higienistas.

Es en este punto, donde Fresco, al rodearse de personas provenientes del Ejército, entre ellos un destacado militar, el Mayor Horacio Levene, ordena que se lleven prácticas educativas basadas en el control y el orden de los cuerpos, desplazando completamente al Sistema Argentino de Educación Física propuesto por el Dr. Enrique Romero Brest, el cual vio su derrumbe en el año 1938. A causa de esto, nace la gimnasia metodizada a mano de Manuel Fresco (Mansi, p. 44).

Esta gimnasia consistía en un proceso de corrección, modelamiento y perfeccionamiento de los cuerpos de los/as niños/as y jóvenes por medio de la voz de mando emitida por el/la docente y la imitación de sus movimientos (Mansi, p. 43). En palabras de su creador Levene (1938), la misma debía:

- Imponer orden y método en la ejercitación.
- Hacer disciplinada una clase.
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no generar perturbaciones en el entendimiento.
- Despertar conciencia en los movimientos, haciéndolos ejecutar lentamente.
- Imponer voluntad, y estimular a la mejor realización del ejercicio (Mansi, p. 44).

Siguientemente, entrando la década del 40 del siglo pasado, la gimnasia metodizada fue desplazada por la nueva práctica corporal del momento: el Deporte. En el año 1943 en Argentina, toma el poder mediante un golpe de Estado, poniéndole fin a la década infame iniciada por el golpe de José Félix Uriburu en 1930, el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), donde se destaca el militar Juan Domingo Perón.

Mansi señala que el presidente Juan Domingo Perón, enfatiza que los cuerpos de los niños y de las niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, y es así como, comenzó a ver la práctica deportiva como el mejor elemento para disciplinar a una masa de estudiantes (Mansi, p. 49).

Asimismo, cabe resaltar según la autora, que la Industrialización como sustitución de las importaciones, era el modelo económico que dominaba en el país. Entonces, Daniela Mansi argumenta que el peronismo, no se centró en una pedagogía específica de la educación física, sino que colocó el foco de atención en el desarrollo de los derechos de los trabajadores y trabajadoras, propulsando una política nacionalista popular y anclando al cuerpo de los trabajadores con el desarrollo físico, para de esta forma, desarrollar cuerpos eficientes, sanos, fuertes y disciplinados para lograr prácticas laborales productivas (Mansi, p. 55).

De esta forma, Perón ve en el Deporte un elemento central de la estrategia política peronista (Mansi, p. 51). Es así como, la educación y la educación física, fueron vistas por el gobierno peronista como un derecho, al cual todas y todos deberían de tener acceso (Mansi, p. 51).

Mansi declara que, en el año 1947, con la creación del Consejo Nacional de Educación Física y Medicina del Deporte como dependencia de la Secretaría de Salud Pública (Orbuch, 2016), se buscó que las actividades físicas y deportivas estuviesen ligadas directamente con el aspecto sanitario. En este sentido, aparece Ramón Carrillo, ministro de Salud Pública, quien luchaba contra los distintos factores que afectaban la salud de los ciudadanos y las ciudadanas. De esta forma, la escritora define que el cuerpo de los niños y las niñas pasa a ser público, y se instruye a los y las docentes para que transmitan conocimientos con valores sanitarios a los estudiantes. Asimismo, se colocó el foco de atención sobre el cuidado del cuerpo, el mantenimiento de la salud y el chequeo médico constante de los niños, niñas y jóvenes en etapa de escolarización (Mansi, p. 52). Se podría decir entonces, que la época peronista se focalizó en una visión deportiva teñida con matices higienistas.

Sin embargo, el 24 de marzo de 1976, en palabras de Romero (1996) Mansi afirma que la Junta conformada por el general Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Masera y Orlando Ramón Agosti, interrumpe el mandato del gobierno encabezado por Isabel Perón, dando comienzo al autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (Mansi, 2019, p. 60).

Durante este gobierno, argumenta Mansi que, con el respaldo de Estados Unidos, interviene el neoliberalismo en Argentina, donde hubieron desaparecidos/as, asesinados/as, bebés expropiados, torturas, violaciones, deshumanizaciones, intervenciones en sectores estatales y privados, deuda externa estatizada, imposición arbitraria del orden y de la ideología del mercado, etc. (Mansi, p. 61).

A su vez, una vez producido el golpe de Estado, la marina tomó las riendas de las instituciones deportivas y el manejo de dicha área y el gobierno de Videla vio en el deporte un elemento clave para el desarrollo de su política (Mansi, p. 62).

Mansi señala que fue el Mundial de Fútbol llevado a cabo en dicha época quien trajo consigo el regreso de una educación física de corte marcial y militar, sumado a una visión deportivista (Mansi, p. 63). Asimismo, la escritora enfatiza que el deporte fue visto como un agente clave para disciplinar los cuerpos de la sociedad argentina, convencer ideológicamente y ocultar las decisiones políticas adoptadas por los gobiernos de facto que gobernaron entre 1976 y 1983 (Mansi, p. 63).

Siguientemente, entrando en el año 1983, durante la vuelta a la Democracia en la presidencia de Raúl Alfonsín, el Deporte se pone en jaque por el surgimiento del Humanismo con aristas Socio - Críticas.

Esta nueva corriente, denominada Humanismo, comienza a dar sus primeros pasos de la mano de su influencia, el Profesor Alejandro Amavet, quien crea el Profesorado de Educación Física en la Universidad de La Plata (Mansi, p. 64).

Mansi destaca que Amavet, en el año 1949 fue designado representante de Argentina en el Congreso Mundial de Educación Física, y de un congreso rodeado de profesionales de la sociología y filosofía, éste regresa a su país con una concepción renovada sobre la educación corporal (Mansi, p. 65).

En palabras de Galak (2011), Mansi afirma que Amavet logra adherir la Educación Física en las ciencias humanas, rompiendo toda tradición con el campo de las ciencias médicas, alegando que Educación Física es ante todo una práctica educativa, dejando en segundo plano al desarrollo orgánico de los/as sujetos (Mansi, p. 66).

Por otro lado, la autora destaca que el profesor Alejandro, se propuso investigar e introducir innovaciones pedagógicas y brindar el panorama de la Educación Física integral con aristas humanistas, logrando así, ver el cuerpo de los/as sujetos desde otra perspectiva, entendiendo a los mismos como seres integrales, con subjetividades distintas (Mansi, p. 66).

Es así como, en la década de 1980 comienza en América Latina el denominado Movimiento Renovador (Colectivo de autores, 1992) en Educación Física. Este grupo indica Mansi, se conformaba por pensadores/as involucrados y posicionados/as desde una ideología socialista educativa, quienes se toman el trabajo de repensar y transformar las prácticas de la Educación Física escolar, alejadas de la competencia, jerarquización por rendimiento, exclusión y otros valores hegemónicos competentes a un sistema capitalista (Mansi, p. 67).

#### **IV. CONCLUSIÓN**

En conclusión, puede observarse que desde el surgimiento de la Gimnasia Militar Infantil propuesta por Domingo Faustino Sarmiento, hasta la aparición del Humanismo con aristas Socio - Críticas impulsado por el Profesor Alejandro Amavet, se destacan tres discursos y posturas muy importantes.

En primer lugar, puede observarse que existe un discurso en el campo de las actividades físicas militares y deportivas, compuesto principalmente por militares y deportistas. Dichos actores exponen cuáles son las prácticas que mejor le sirven a los estudiantes y a la sociedad, pero siempre vistas desde un punto de satisfacción propia, según intereses políticos y personales.

En segundo lugar, existe un discurso en el campo de las Ciencias Biológicas, sociales y de la salud, compuestos por médicos específicamente higienistas. Estos sujetos se han visto preocupados por la salud tanto privada como pública de la sociedad, pero han escondido tintes políticos con miradas eugenésicas.

En tercer lugar, se observa el campo pedagógico Humanista, conformado principalmente por pedagogos/as, sociólogos/as y pensadores/as, que han visto en el niño/a un ser integral con distintas necesidades subjetivas, y han puesto en segundo plano el desarrollo orgánico de los mismos, repensando, las competencias, el rendimiento deportivo y la exclusión de un sistema capitalista.

Sin embargo, cabe resaltar, que, si bien cada visión tiene su origen cronológico de aparición, ninguna desaparece por completo, y, es más, pueden volver a resurgir dependiendo el gobierno de turno y sus fines políticos.

### **1.5.1.1 VISIÓN MILITARISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

La presente visión, se explicará según el análisis de Daniela Mansi con respecto a; el nacimiento del militarismo de la mano de Domingo Faustino Sarmiento, el niño como objeto de observación, Perón y su universalización del nivel educativo y la llegada del tecnicismo con la Dictadura de 1976.

Daniela Mansi señala que fue Domingo Faustino Sarmiento quien intentó promover la educación temprana vista en países como Estados Unidos, Francia, Alemania e Inglaterra, y fue Juana Manso, defensora de niñas y niños, quien comulgó con ideas progresistas y transformadoras en materia pedagógica (Mansi, p. 72).

A su vez, la autora menciona que es en el año 1888, con la concepción sarmientista de la educación moral, física e intelectual, cuando se modifica el plan de estudios en las escuelas y se implementa dentro del mismo la asignatura Educación Física. Ésta según Mansi, es la primera intención clara de educar los cuerpos de las niñas y niños, “convirtiendo al niño en un objeto de observación” (Mansi, 2019, p. 72).

Luego, Daniela indica que es en el año 1946 durante el gobierno peronista, cuando se acentúa la necesidad de universalizar el nivel educativo, declarando la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza para los niños y niñas de 3 a 5 años. Además, Perón propulsó la creación de numerosos jardines de infantes y la fundación de los primeros profesados en el territorio provincial (Mansi, p. 73).

Posteriormente, con la llegada de la Dictadura en 1976, Ponce (2017) aporta que el nivel inicial se pensó como un área de potencialidad donde el discurso oficial podía reproducirse o contradecirse, por ende, se lo ubicó en carácter de sospecha. Del mismo modo se prohibieron cuentos infantiles, hubo persecución de docentes y de propuestas pedagógicas que promoviesen libertad y autonomía, instalándose la pedagogía del tecnicismo (Mansi, p. 73).

Fue durante este gobierno, donde se prohibió toda práctica docente que remitiera a educar al niño y la niña en libertad y con posibilidades de alternativas.

### **1.5.1.2 Visión Higienista de la educación física.**

En la presente visión, se desarrollarán las miradas de dos escritores como son Daniela Mansi y Eduardo Galak con respecto a; la escuela, el discurso de la medicina y el alegato médico, la mirada docente y del cuerpo anátomo - fisiológico, los tipos de ejercicios propuestos, las prácticas eugenésicas y la Gimnasia como práctica corporal principal.

Para comenzar, cabe señalar que Eduardo Galak, menciona que el periodo comprendido entre las décadas de 1920 y 1940 está marcado por una serie de reconfiguraciones acerca de cómo educar los cuerpos, pero fundamentalmente por qué y para qué, y su escolarización fue uno de los vehículos predilectos para tal fin (Galak, p. 5). En este punto, Mansi destaca que la escuela se vio empapada del alegato médico higienista, y la Educación Física se encontró subordinada por el discurso de la medicina (Mansi, p. 75). Además, Galak sostiene que, durante este período, se corrió el eje de lo individual a lo colectivo a través de las campañas de salubridad pública, incorporando las vacunaciones; la alimentación, las intervenciones sobre las tasas de natalidad y mortalidad y atacando, diversas prácticas sociales insanas como el alcoholismo o la prostitución (Galak, p. 5).

La autora Mansi, con respecto al cuerpo de los/as estudiantes, indica que dentro de la asignatura escolar se veía pura y exclusivamente como un organismo anátomo - fisiológico, y a su vez, la mirada docente hacía hincapié en el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos. De esta forma, se pretendía construir ciudadanos/as alejados de enfermedades y necesarios para la Nación (Mansi, p. 76).

En cuanto a los ejercicios y contenidos, Mansi explica que se llevan a cabo acciones motrices con acento en la fuerza muscular, en la resistencia aeróbica, en la velocidad, y en la flexibilidad. Del mismo modo, la autora detalla que el Sistema Argentino de Educación Física propuesto por Enrique Romero Brest propuso las siguientes clasificaciones gimnásticas: Los ejercicios preliminares; los ejercicios de suspensión, torácicos, de equilibrio y fijación de espalda, los ejercicios del tronco y abdominales, los ejercicios de sofocación y respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto (Mansi, p. 87).

Asimismo, Mansi plantea que la intencionalidad de estos ejercicios consistía en construir niños sanos, fuertes y viriles, y niñas elegantes y sutiles, pensando en el rol social que se les atribuía de ser futuras madres (Mansi, p. 78). Al mismo tiempo, Galak indica que a estos cuerpos se los consideraba "correctos, saludables y disciplinados" (Galak, 2019, p. 6).

Por consiguiente, cabe destacar en palabras de Mansi, que la práctica higiénica en la Educación Física arrastraba consigo prácticas eugenésicas, donde la escuela seleccionaba a los estudiantes más aptos para llevar adelante el proyecto higiénico/eugenésico (Mansi, p. 77).

Eduardo Galak, por su parte, sostiene que existen discursos sobre la educación de los cuerpos, donde indican que ejercitarse produce un potencial mejoramiento de la raza y beneficio de la patria, creando conductas en la sociedad como “racialmente deseables” (Galak, p. 4).

Esta ideología, señala el autor, puede interpretarse que se debe a la corriente asociación de la eugenesia con los movimientos totalitaristas de Europa, principalmente el nazismo con sus Leyes de Núremberg y el fascismo italiano con su Manifiesto della razza, los cuales permitieron legitimar y popularizar la doctrina eugenésica como científica (Galak, p. 9).

En consecuencia, Galak afirma que esta perspectiva reproduce que el cuerpo de las mujeres es débil, y algunos la interpretaban como una “enfermedad” que debía ser tratada e intervenida. Por ende, se lleva a cabo la importancia de la ejercitación y cuidado de la zona pélvica, las gimnasias “blandas” o deportes sin contacto físico directo, pensando en desarrollar futuras madres (Galak, p. 11).

Por último, ambos autores coinciden que la Gimnasia se desarrolló como la disciplina principal de esta visión, que aliena, mantiene el orden, los lineamientos y desarrolla la salud de los estudiantes generando correcciones posturales (Galak, p. 11).

Galak afirma que fue George Hébert quien creó el Método Francés de Gimnasia o Méthode Naturelle (Galak. p. 9) para “hacer seres fuertes” y la voluntad de “ser fuerte para ser útil”, para obedecer “mandatos superiores” (Galak, 2019, p. 8), donde la norma era hacer para mejorar y perfeccionar, sin especificar bien en qué consistía lo normal (Galak, p. 3).

### **1.5.1.3 VISIÓN DEPORTIVISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

En la presente visión se desarrollarán las miradas de tres escritores como son Daniela Mansi, Valter Bracht y Ángela Aisenstein con respecto a; cómo surgió el deporte y su expansión, la pedagogía como discurso científico de la época, la tarea del deporte y las tareas y propuestas de los docentes, la ideología que genera el mismo en la sociedad, las diferentes miradas que posee y el “disfraz” de las prácticas escolares.

La autora Aisenstein evidencia que a lo largo de las décadas de 1930 y 1940 crece la práctica deportiva en el país. Además, indica que son tres factores principales los que generan su crecimiento, en primer lugar; la fundación y adhesión de los jóvenes de distinto origen social y étnico a los clubes, en segundo lugar, la difusión de su práctica a través de la radio (nuevo medio masivo de comunicación) y, por último, el disfrute del tiempo libre de nuevos sectores sociales antes excluidos de él (Aisenstein, p. 129). Asimismo, Bracht (1996) menciona que su expansión se produjo luego de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual el Deporte logra ser el elemento hegemónico de la cultura corporal del movimiento (Mansi, p. 109).

Del mismo modo, Bracht señala que este aumento exponencial del deporte parece ser razón suficiente para que la escuela asuma el deber de transmitir este elemento de la cultura, y de esta forma, se le otorga a la educación física la tarea de “desarrollar la capacidad de acción en el deporte” (Bracht, 1996, p. 48). En esa misma línea, Kirk señala que se pasó de “la idea de la Educación Física como Gimnástica a la idea de la Educación Física como Deporte y Habilidades Deportivas” (Kirk, 2008, pág. 1).

En consecuencia, la autora Aisenstein destaca que es recién a fines de la década del 30' para la escuela primaria y en el año 1941 para la escuela media (con el Sistema Educativo Argentino ya centralizado), que la pedagogía, discurso científico sobre la educación, aceptó al deporte en la escuela definiéndolo como actividad “esencialmente” positiva para cumplir tres finalidades: ser el complemento de las gimnasias formativas (como prácticas para hacernos sanos y fuertes), habilitar una serie de divertimentos y de placeres corporales masivos controlados y construir subjetividades colectivas (Aisenstein, p. 124).

De esta forma, con el deporte ya asentado en la educación, se podría decir que se generan dos tareas a saber. Por un lado, la tarea misma del deporte, donde Aisenstein señala que, en el Programa de Educación Física para Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Especiales se detalla que:

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de la educación física, en razón de que

les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales. (Aisenstein, 2008, p. 130).

Además, la misma autora señala que la preparación atlética de equipos, constituyó un arma para combatir el espíritu individualista, despertando, asimismo, en el alumno, afecto por su colegio. Se le otorga al deporte entonces, esta enorme pero noble tarea: la creación del sentido social, de los deberes de cooperación, del espíritu de comunidad (Aisenstein, p. 130).

Por otro lado, la tarea de los docentes, que según Daniela Mansi especifica que las propuestas gimnásticas que antes generaban los docentes, ahora son con un enfoque deportivo/competitivo. Bracht señala que “se pasó del profesor - instructor y del alumno - recluta, hacia el profesor - entrenador y del alumno – atleta” (Bracht, 1996, p. 20). A su vez, la escritora admite que se generó un reduccionismo en la tarea docente, donde la enseñanza del reglamento y la técnica deportiva fueron la legitimidad de su quehacer (Mansi, p. 111).

Es en este punto, donde autores como Aisenstein y Bracht acuerdan que comienzan a generarse ideologías en cuanto a la práctica del deporte, tanto en las escuelas como en la sociedad. Aisenstein enfatiza que el deporte como contenido escolar, no puede ser siquiera sometido a discusión y a la construcción del mito sobre sus bondades esenciales, porque con su sola presencia o práctica hace pensar que enseña y educa (Aisenstein, p. 125). Asimismo, establece que el pensamiento que circulaba en las personas promulgaba: “debe entenderse en clave higiénica y moral: el deporte nos hace sanos, nos hace únicos y nos hace buenos” (Aisenstein, año 2008, p. 125). Por su parte, Bracht afirma que en la sociedad se creía que “ser deportivo, aparentar buena forma física, ya casi no es más una opción, más si una imposición social” (Bracht, 1996, p. 48).

Sin embargo, ambas autoras como Aisenstein y Mansi, sostienen que en realidad existen diferentes miradas del deporte. Mansi citando a Campomar (2015) menciona que:

El desarrollo del deporte durante el gobierno peronista ha tomado dos aristas: por un lado, se ha llevado a cabo un deporte social o comunitario, con rasgos inclusivos y de participación colectiva, un deporte visto como agente indudable de la cultura argentina, pudiendo ser vivenciado por las argentinas y los argentinos, desarrollado en espacios públicos. Y por otro lado, el deporte con contenido altamente competitivo e impronta de rendimiento, el cual jerarquiza, discrimina y excluye, y se encuentra altamente relacionado con la búsqueda del récord. (Mansi, 2019, p. 57).

Análogamente, Aisenstein señala que el deporte genera oposiciones extremas. Algunas personas lo consideran como “un bien cultural portador de valores positivos en sí

mismo” (sin discusión de ningún tipo), y en el otro extremo, se colocan individuos que lo consideran un producto de la normalización de los pasatiempos, propio del periodo de afirmación de la monarquía parlamentaria y la economía capitalista en Inglaterra, por lo que le asignan en sí mismo una connotación negativa (Aisenstein, p. 123).

Para finalizar, Mansi expone que la realidad es que en las prácticas se evidencia un “disfraz” en el deporte, debido a que, si bien los deportes escolares se veían disfrazados con argumentaciones como el “trabajo en equipo”, el “compañerismo” y el “respeto”, en verdad se generan en esas situaciones enmarcadas por el reglamento universal deportivo, momentos de violencia verbal, física y gestual (Mansi, p. 109).

#### **1.5.1.4 VISIÓN PSICOMOTRICISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

En la presente visión, se desarrollarán las miradas de dos autoras como son Daniela Mansi y María Eugenia Villa con respecto a; los inicios de la psicomotricidad, mirada integral de los sujetos, cómo es considerado el cuerpo de los/as niños/as, Jean Le Boulch y su método Psicocinético, contenidos de la educación psicomotriz y el rol del docente.

Para comenzar, María Eugenia Villa comenta que a fines de la década del 70’ comenzó a gestarse en Argentina una nueva corriente respecto a la educación del cuerpo y del movimiento en la infancia, que surgió principalmente como una crítica al dualismo cuerpo - mente (Villa, p. 380). Además, la autora sostiene que esta concepción, surgida y desarrollada en Francia, persiguió como objetivos el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno (Villa, p. 380). Asimismo, Mansi en palabras de Le Boulch (1983) menciona que el nacimiento de la Psicomotricidad se debió a las insuficiencias de la educación física que no pudo atender a las necesidades de una educación real del cuerpo” (Mansi, p. 97).

A su vez, Daniela Mansi destaca que la psicomotricidad logró captar la atención de educadores de distintas áreas por su innovación en relación con la mirada integral de los/as sujetos, es decir, su característica más importante fue romper con el dualismo cuerpo - mente, desarrollando la educación intelectual por medio del cuerpo (Mansi, p. 91).

Además, la autora en palabras de Navarro Adelantado (2009) señala que el acercamiento de esta corriente con la educación física se generó por tres motivos. Lo

primero es que ambas persiguen un planteamiento global. Lo segundo, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. Lo tercero es que, la motricidad es un medio para unos fines más amplios, porque añade a la educación física la doble propiedad de medio y contenido (Mansi, p. 91).

Por su parte, con respecto a la concepción corporal la autora Villa señala que la educación psicomotriz se define como una educación general del ser a través de su cuerpo. Además, sostiene que la educación psicoafectiva y emocional se ubicó como centro de la actividad motriz de las niñas y niños escolarizados/as y el cuerpo, se dejó de entender como un ente meramente anatómico – fisiológico, y pasó a tornarse una herramienta, un medio útil para la educación integral de los sujetos. De esta forma, no solo se desarrolla el factor motriz, sino también las estructuras cognitivas de los niños/as utilizando el cuerpo como medio (Mansi, p. 92).

Ahora bien, es Jean Le Boulch, médico y profesor de origen francés, quien influyó de gran manera en la Educación Física con la creación de su Método Psicocinético, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Mansi, 2019, p. 93). Basada su corriente en la psicología y la fisiología, Mansi indica que el médico realizó una crítica a las prácticas corporales y disciplinas que pensaban a los cuerpos y conductas desde el dualismo. De este modo, los movimientos conductuales comienzan a ser observados detenidamente como efectos intencionales del ser humano (Mansi, p. 93). Villa sostiene que, es así como el método Psicocinético dotó a los educadores de los medios técnicos necesarios para alcanzar una educación basada en los medios activos de enseñanza. Además, el propósito buscaba la formación global del ser mediante el desarrollo de sus capacidades psicomotrices y las actitudes mentales indispensables para triunfar en el ejercicio de la más amplia gama de actividades (Villa, p. 381).

De la misma forma, Mansi detalla que los contenidos a desarrollar por el enfoque psicomotriz innovado por Le Boulch (1978) en su método Psicocinético, y más tarde llamado Psicocinético, son; la motricidad gruesa, la motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo - manual, el esquema corporal, la percepción temporo - espacial, el reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad (Mansi, p. 95).

Asimismo, la autora argumenta según Le Boulch (1978) que, los aprendizajes de estos contenidos se generan mediante tres fases: primero La fase exploratoria global, donde el/la sujeto se pone en contacto con el problema a resolver, segundo, La fase de disociación en la cual, tras la primera fase donde el movimiento es difuso e impreciso, comienza a fijarse el hábito motor y tercero, La fase de estabilización, momento en la cual se automatiza la conducta motriz, que se aplicará inconscientemente en otras actividades (Mansi, p. 93).

Por último, en cuanto al rol del docente Mansi comenta que, los niños/as al acostumbrarse a una educación direccionada, la primera sensación que tienen dentro de nuevos espacios de respeto a sus elecciones, son decisiones y creaciones de inseguridades, miedos y ansias, entonces es allí donde el/la docente debe intervenir para resguardar la actividad de matriz espontaneísta que se desarrolla (Mansi, p. 97).

A su vez, la autora advierte en palabras de Le Boulch (1983) que es de suma importancia la confrontación en las situaciones problema que se generen. Enfatiza que el/la docente debe de intervenir en aquellos juegos espontáneos realizados por las/os niñas/os para generar distintas problemáticas, donde el/la alumno/a deba resolver motriz y cognitivamente. Esta forma de “perfeccionamiento progresivo de la realización motriz” explica el médico Le Boulch (1983), implica la puesta en escena de los dos mecanismos reguladores: el equilibrio y la actitud. Además, aclara que cuando el/la niño/a se encuentra capacitado para ello, recién debe reforzarse la vivacidad, la fuerza muscular y la resistencia (Mansi, p.94).

Para finalizar, Mansi señala que las prácticas se encuentran orientadas a potenciar la creatividad de los/las niños/as por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el docente abierto a la observación y análisis de sus comportamientos. De esta forma, nace un nuevo rol docente, que debe colocarse también en un personaje creativo e inspirador, proponiendo a los estudiantes nuevas situaciones de búsqueda, alejándose de posicionamientos autoritarios (Mansi, p. 97). La educación de las capacidades perceptivas tomaba así más importancia que el desarrollo de las aptitudes para la acción y que los saberes propios que la disciplina tenía para transmitir (Villa, p. 382).

#### **1.5.1.5 VISIÓN DESARROLLISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

En la presente visión Desarrollista, se explicará el estudio de Daniela Mansi con respecto a; inicios y apariciones de la misma, Villá de Cardozo y la Gimnasia Natural, propuestas motrices catalogadas como “juegos” y la visión Recreacionista, resurgimiento

del planteo tecnicista: el aprender a hacer, y el rol docente y sus propuestas educativas: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento.

En la década de 1970 en Argentina sucede a nivel sociopolítico un golpe cívico - militar, generando políticas sociales y educativas meramente autoritarias. En el campo de la Educación Física, Mansi destaca que se recibe a la psicomotricidad como ciencia que contribuye a las argumentaciones teóricas de la asignatura (Mansi, p. 4).

Por su parte, la autora menciona que quienes fueron los/as formadores/as de esta propuesta, Falkenbach, Drexler y Werle (2006), observando el nivel inicial en Brasil, realizaron unos aportes enriquecedores detectando que la perspectiva desarrollista, encargada de la enseñanza de las habilidades motrices, se encontró atravesada en las prácticas pedagógicas de la Educación Física (Mansi, p. 101).

Es en este punto, donde Daniela Mansi destaca la aparición de Villá de Cardozo (1966) quien expresa que, es fundamental en el nivel preescolar hacer hincapié en la naturalidad del movimiento, retrotrayendo al niño y niña a sus formas más placenteras y simples. De esta forma, la autora ofrece a la Gimnasia Natural como el método para el desarrollo de las habilidades motrices, siendo lo importante: trepa, salto, equilibrio, correr, traccionar, entre otras (Mansi, p. 6).

De este modo, citando a Villa (2006) Mansi enfatiza que esta visión construye sus legitimaciones bajo los aportes científicistas de la corriente educativa psicomotora, pero bajo las propuestas prácticas de la gimnasia natural, disfrazadas como juegos, devenidas de las ideas de Liselott Diem (Mansi, 2019, p. 108). La autora indica que los propósitos de estas ideas consistían en;

El desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el acrecentamiento 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 motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y con los/as compañeros/as. (Mansi, 2019, p. 108).

Seguidamente, Mansi citando a Rivero (2011), señala que estas propuestas motrices catalogadas como “juegos”, en verdad se hallan marcadas por el/la docente, impidiendo el despliegue del jugar en la niñez y utilizando al mismo juego como estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares (Mansi, p. 105). De esta forma, la perspectiva Desarrollista se ve atravesada por la Visión Recreacionista (Mansi, p. 105).

Bajo este punto, la autora en palabras de López Pastor (2004), argumenta que aparece una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de Educación Física

consiste básicamente en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la asignatura (Mansi, p. 105).

Sin embargo, Daniela citando a Bauso y Merciai (2017) afirma que, bajo este concepto, resurgió un planteo tecnicista que proporcionó un entrenamiento para las tareas, donde cobró amplia dimensión el aprender a hacer, debido a que las conductas motoras debían ser observables, objetivables, medibles y evaluables por el/la docente (Mansi, p. 106).

En consecuencia, Mansi sostiene que la tarea docente se encontró orientada a facilitar un sinfín de propuestas de índole práctica, donde las niñas y los niños debían ser ejecutores de las destrezas motrices solicitadas por el/la profesor/a, quien mediante la observación directa pretendía llevar a cabo los contenidos desarraigados de los diseños curriculares (Mansi, p. 107). De tal manera, la autora detalla que, mediante las consignas de este planteo tecnicista, sólo era permitido moverse como el/la docente lo solicitase (Mansi, p. 7).

En base a estas manifestaciones, la autora afirma que las propuestas educativas se encontraron bajo tres valores dominantes: la eficiencia, la eficacia y el rendimiento. Además, en palabras de Rodríguez (2008), Mansi agrega que esta visión utilitaria clasificó los saberes y las prácticas en general, a partir de valoraciones de utilidad. Es decir, es útil lo que pueda ser productivo, eficiente, rentable y toda educación que los enseñe. Se puede decir entonces, que mediante las prácticas corporales de la educación inicial aparece la gobernabilidad de los cuerpos infantiles (Mansi, p. 107).

#### **1.5.1.6 VISIÓN RECREACIONISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

En la presente visión, se desarrollará el estudio de dos autores como son Daniela Mansi y Valter Bracht con respecto a; nacimiento de la visión, el ocio y la educación física, composición del juego motor, características en que se basó la visión, el rol docente y el enseñar a través del juego.

Para comenzar, vale destacar que Daniela Mansi, aclara que anteriormente la selección de los juegos por parte de él/las docentes se encontraban articulados con el contenido (o los contenidos) a ser enseñados (Mansi, p. 116). De igual forma, manifiesta que Rivero (2011) lo denomina como “juego no juego”, y Pavía (2006) lo describe como “ambigüedad paradójica”, debido a que se les presenta a los/as niños/as una actividad disfrazada de juego, pero se sabe que allí dentro no se puede jugar (Mansi, p. 117).

Luego, en los años 80', Mansi subraya que la pedagogía del nivel inicial atraviesa una etapa de replanteos y cuestionamientos, donde empiezan a aparecer corrientes no directivistas que se centran exclusivamente en el aprendizaje y orientan las nuevas prácticas hacia la revalorización de la didáctica del juego (Mansi, p. 118).

Asimismo, citando a Aquino (1994) con respecto al juego, Mansi resalta que el autor fundamenta su desarrollo como herramientas para el despliegue de virtudes humanas y alegría por parte de los niños y las niñas, señalando que: "la esencia del juego no debe buscarse en sus resultados objetivos, sino en su expresión como conducta humana" (Mansi, 2019, p. 119).

En consecuencia, Valter Bracht esclarece que un planteo que surge en esta época, es con respecto al ocio y la educación física. El Autor enfatiza que la educación física es el mundo del no trabajo, una vez que sus contenidos son movimientos de la actividad lúdica y no de la práctica laboral (Bracht, p. 52). De igual forma, señala que la "utilidad" de la disciplina proviene de su carácter "inútil", es decir, no es porque el trabajo sea importante que la educación física es importante, sino, porque el ocio es importante, la educación física es importante (Bracht, p. 54).

Retomando el concepto de juego, Mansi en palabras de Renzi (2009), explica que en todo juego motor hay una lógica interna compuesta de:

- Reglas: las cuales ofrecen permiso o prohibiciones.
- Espacio y tiempo: delimitando el ritmo del juego y el lugar a utilizarse.
- Propósitos: el docente da un problema a resolver determinando la dinámica del juego para lograr un objetivo o meta.
- Estrategia motriz: decisiones que deben tomar los estudiantes en función de las interacciones motrices.
- Comunicación motriz: interacción dada entre los/as niños/as.
- Habilidades motrices: ejecución de las acciones motrices en búsqueda del cumplimiento de la propuesta dada por el/la docente (Mansi, p. 120)

Por su parte, la autora señala que la visión Recreacionista se basó en determinadas características a saber, las cuales son:

- La perspectiva del juego como estrategia metodológica.
- El juego como situación productiva, enseñanza focalizada en los contenidos curriculares, docente dador/a de juegos/actividades, manifestando consignas precisas para el cumplimiento de contenidos.
- Docente interventor/a al momento de emitir reglas y normas, enseñanza de la correcta ejecución, controlador/a y evaluador/a.
- Niño/a receptor/a y ejecutor/a de las consignas emitidas por el/la docente.
- Niño/a exponente de su habilidad y acervo motor.

- Desarrollo de juegos/actividades con gran compromiso motor.
- Anulación de situaciones de juegos que no influyan sobre la motricidad de los/as niños/as, o bien, que no se encuentren funcionales a los contenidos educativos (Mansi, p. 120).

Por último, en cuanto al rol docente, Mansi citando a Renzi (2009), explica que la autora intenta que el juego sea una actividad “útil”, es decir, no encuentra permitido que los estudiantes se “muevan por el solo hecho de moverse”, sino que, cada habilidad motriz desarrollada por el niño/a debe encontrar su espacio utilitario en el mismo (Mansi, p. 120). De esta forma, según palabras de Sarlé (2011), mediante esta idea instrumentalista del movimiento corporal en la infancia, se va configurando así el enseñar a través del juego (Mansi, p. 120).

Para finalizar, mediante el pensamiento de Bracht, se puede mencionar que la educación física, mediante una mirada Recreacionista, puede educar al individuo bajo cuatro sentidos; en primer lugar, educaría instrumentalizando al individuo para que ocupe de forma autónoma su tiempo libre, segundo con actividades corporales de movimiento explicando sus consecuencias orgánicas, motoras y psíquicas de calidad de vida, tercero dotando de herramientas al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y finalmente, educando a la persona con valores que le permitan tener un enfrentamiento crítico con los valores dominantes (Bracht, p. 55).

### **1.5.1.7 VISIÓN SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (O HUMANISTA CON SENTIDO SOCIO – CRÍTICO.**

En la presente visión, se desarrollará el estudio de dos autores como son Daniela Mansi y Miguel Vicente Pedr az con respecto a; surgimiento de la visión de la mano de Alejandro Amavet, dos críticas: Psicomotricidad y componentes de la competencia, consideración del cuerpo, la escuela y el niño/a, cómo se posiciona la visión y el rol del docente en la misma.

Para comenzar, Daniela Mansi comenta que la perspectiva humanista de la Educación Física escolar comenzó a surgir poco antes de la llegada de la psicomotricidad a la Argentina y el abanderado e iniciador en nuestro país fue Alejandro Amavet (Mansi, p. 124). Luego, en la década del 80’, dicha visión logra sus inicios de la mano del Movimiento Renovador Colectivo de autores (1992) en función de contraponerse a aquellos mandatos reproducidos en las escuelas (Mansi, p. 125). También, en palabras de Giroux (1990), la autora hace menc n que, por un lado, desde la parte humanista se busca

una reformatión de los saberes y prácticas pedagógicas en Educación Física, pero, por otro lado, desde la vertiente sociocrítica se halla en la búsqueda de la transformación social (Mansi, p. 124).

En consideración, Mansi, Valter Bracht y Pedríguez están de acuerdo que esta visión realiza dos críticas en particular. Por un lado, Bracht sostiene que reprocha a la corriente Psicomotricista. El autor señala que: “el movimiento no es más entendido como el dislocamiento de un “objeto” en el tiempo y en el espacio, más sí como un movimiento del hombre en dirección a la trascendencia” (Bracht, 1996, pág. 50).

Además, agrega que la palabra “crítica”, no es tomada con el sentido popperiano donde se critica en función de un procedimiento presumiblemente “científico”, y sí en el sentido de negación del orden social vigente, es decir, en función del cuestionamiento del contenido (Bracht, p. 50).

En el mismo análisis, Miguel Vicente Pedríguez enfatiza que de la psicomotricidad se reprobaban dos posturas, en primer lugar, la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.), y en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes corporales que componen la materia así como, también, el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular (Pedríguez, p. 60).

Por el otro lado, Mansi hace mención que se comienza a enjuiciar un tratamiento crítico en cuanto al componente de la competencia. Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de los/las docentes, la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino que ahora son tratados con una mirada crítica por aquellos/as que conforman y construyen una educación física humanista (Mansi, p. 124).

Sumado a esto, Pedríguez define que se juzga lo que él denomina Cultura Hegemónica, es decir, la desigualdad, quizás de clase, de género, de etnia, etc., la marginalidad y la exclusión, donde se cree que existe la vida buena de la burguesía culta y saludable y la vida malsana de los excluidos (Pedríguez, p. 61).

Por consiguiente, en esta visión, Pedríguez y Mansi hacen tres consideraciones muy importantes; cómo se considera al cuerpo, cómo penetra la escuela en los cuerpos y cómo se considera al niño/a.

En primer término, Pedríguez realiza un análisis profundo donde destaca que la imagen social que proyecta el individuo, más allá del peso, talla, volumen y rasgos propios, es en realidad más que nunca un multiplicador cultural que sirve para calificar y clasificar (Pedríguez, p. 62). El autor señala que el cuerpo es, en sí mismo, un espacio político sobre el que se articulan relaciones de saber y de poder (Pedríguez, p. 62).

Además, el escritor postula que la identidad social que genera el cuerpo, no expresa la diversidad y la multiplicidad cultural, sino en realidad, manifiesta la diferencia, es decir, la desigualdad, la distancia entre cuerpos (Pedr az, p. 62).

Asimismo, afirma que el discurso pedagógico de la educación física, como acción de su legitimación, en verdad lo que hace es construir un cuerpo apto para ser enseñado; es decir; escolarmente enseñado (Pedr az, p. 63). De este modo, la escuela lo primero que hace es reducir los cuerpos al cuerpo, o sea, desconfigura las corporalidades y reconfigura en el cuerpo aprendiz del que importa, construyendo un cuerpo único y genérico sin necesidades particulares ni expectativas divergentes, en verdad un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible (Pedr az, p. 63)

En segundo punto, Pedr az habla no sobre “el cuerpo en la escuela”, sino sobre “cómo la escuela penetra en los cuerpos”. El autor argumenta que es mediante la educación física escolar que se inscriben en el sujeto los signos de dominación. La misma genera un poder sobre lo más íntimo de la economía afectiva, la economía corporal, reproduciendo la hegemonía de clase, de género, de etnia, etc. mediante la transmisión selectiva de las formas legitimadas de uso corporal (Pedr az, p. 75).

Como tercer punto, desde esta mirada sociocrítica, Daniela Mansi declara que se consideran a los/as niños/as como sujetos de derechos y protagonistas de su proceso de aprendizaje, es decir, enseñándoles a jugar desde de un modo lúdico, desde el respeto, compa nerismo, elección y decisión de participar, alejándose de los mandatos de la individualidad, competencia y exclusión (Mansi, p. 126). Además, la autora manifiesta la importancia de permitirles a los estudiantes “la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones” (Mansi, 2019, p. 128).

En este punto, desde la mirada Humanista Socio - Crítica, Mansi argumenta que dicha visión se posiciona desde el respeto y cumplimiento de los derechos del niño/a, en función del derecho al juego y a ser escuchado/a validando toda opinión infantil. A su vez, la autora señala que se aleja de los mandatos de opresión, dominio y control de la Educación Física, y se desvincula de valores como la competencia, la individualidad, la jerarquización por rendimiento, entre otros (Mansi, p. 129).

Por  ltimo, Mansi asegura que, desde un punto de vista del rol docente, se basa en el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones del profesor necesarias para que los niños y las niñas construyan situaciones de juego, donde el modo de jugar que prevalezca sea lúdico (Mansi, p. 130).

### **1.5.1.8 CONCLUSIÓN**

En conclusión, haciendo una visualización y pasaje por todas las visiones, encontramos factores muy importantes como, por ejemplo; en primer lugar, el surgimiento de la visión Militarista y los inicios de la Gimnasia Militar Infantil de la mano de Domingo Faustino Sarmiento.

En segundo lugar, la aparición del Higienismo de la mano del Doctor Enrique Romero Brest con su Sistema Argentino de Educación Física, las prácticas eugenésicas y la Gimnasia como práctica corporal principal, propuesta por Villá de Cardozo.

En tercer lugar, la aparición de la visión Deportivista y la pedagogía como discurso científico, el pasaje de la “Gimnástica a los deportes y las habilidades deportivas” y el “disfraz” de las competencias.

En cuarto lugar, el surgimiento de la Psicomotricidad de la mano de Jean Le Boulch y su método Psicocinético, el cual “utiliza el movimiento para educar” y la mirada integral de los sujetos.

En quinto lugar, el nacimiento de la visión Desarrollista, con la reaparición del planteo tecnicista y “el aprender a hacer”, la Gimnasia Natural y el atravesamiento de la visión Recreacionista, la eficiencia, la eficacia y el rendimiento.

En sexto lugar, el surgimiento de la visión Recreacionista, el ocio, la educación física, y la aparición de corrientes no directivistas.

Por último, el nacimiento de la visión Humanista Socio - Crítica de la mano del profesor Alejandro Amavet, su crítica a la psicomotricidad y a las componentes de la competencia y las consideraciones con respecto al cuerpo, a la escuela, a la educación física y al niño/a.

Se puede apreciar que, a lo largo de este recorrido, se vislumbran siete visiones con sus determinadas características. Además, la terminación de una no implica necesariamente su no reaparición, por el contrario, se puede observar que la educación física históricamente ha sido el hueco indispensable para filtrar la ideología del gobierno de turno, debido a que, desde la legalización de la escuela, dentro de su espacio curricular se encuentra la educación corporal de los futuros ciudadanos.

En síntesis, también cabe resaltar que a pesar de haber siete visiones se ven tres grandes pilares, como son la parte militar, higiénica y deportiva, y solo esta mirada logró tener un cambio cuando Alejandro Amavet incorporó a la Educación Física a la facultad de humanidades, dejando de ver en el niño/a un cuerpo anátomo fisiológico que tiene que “aprender a hacer”, a pasar a entenderlo como un sujeto integral con diferentes subjetividades.

## **1.5.2 CAPÍTULO 2: SABERES DE LA CULTURA CORPORAL DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

A continuación, se desarrollarán los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física, haciendo un recorrido desde; en primer lugar, se explicarán las Actividades Físicas Cooperativas, en segundo lugar, se analizará la Actividad Física Sostenible, en tercer lugar, se desenvolverá el Juego y Jugar, siguiendo, se expondrán las Prácticas Corporales Deportivas, luego se manifestarán las Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas, consiguientemente se examinarán las Prácticas Corporales y Ambiente Natural, y finalmente, se estudiarán las Prácticas Introyectivas.

### **1.5.2.1 ACTIVIDADES COOPERATIVAS.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollarán las actividades cooperativas bajo la mirada del autor Carlos Velázquez Callado con respecto a; los valores, la actitud, los juegos cooperativos, la diferencia entre juegos cooperativos y juegos competitivos, el rol del docente, la cultura de paz, la educación física para la paz y el aprendizaje cooperativo.

Para comenzar, el autor Carlos Velázquez Callado pone a consideración dos definiciones importantes; en primer lugar, en palabras de González Lucini (1990), Ortega, Mínguez y Gil (1996), define que los valores hacen referencia a modelos ideales de actuar y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca, y a través de los cuales interpreta el mundo y da significado a su existencia (Callado, p. 11). En segundo lugar, en base a los mismos escritores, señala que la actitud es la tendencia (o predisposición aprendida) a comportarse de una manera ante determinadas realidades vividas, ya sean; problemas, ideas, situaciones, personas o acontecimientos (Callado, p. 11).

Bajo este aspecto, mediante aportes de Puig (1993), Velázquez Callado menciona que la captación de los valores no se produce a través del intelecto, por el contrario, responden a la lógica del sentimiento y no únicamente desde un ideal de justicia, sino también desde ideales de felicidad (Callado, p. 12). De esta forma, Velázquez resalta dos ideas fundamentales; primero, que los valores y las actitudes se aprenden y por tanto, son educables, y segundo, que para evaluar la interiorización de un determinado valor por parte de una persona es necesario fijarse en las conductas que manifiesta en diferentes situaciones (Callado, p. 11).

Por consiguiente, el autor Callado en palabras de Garairgordobil (2002), define que los Juegos Cooperativos son aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para

contribuir a alcanzar objetivos comunes (Callado, p. 25). Además, Velázquez Callado identifica que en este tipo de actividades la gente juega con y no contra los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Esta característica que las define favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo (Callado, p. 29).

Con respecto a su estructura interna, Callado argumenta que las actividades cooperativas son aquellas en donde existe compatibilidad de meta para todos los participantes y donde, desarrollando el mismo papel o papeles distintos, no hay oposición entre las acciones de los mismos (Callado, p. 47). Asimismo, el autor señala que el factor fundamental no es tanto el material, el agrupamiento o el espacio, sino las experiencias previas de los y las participantes respecto a dichas variables y sobre todo, al tipo de actividades realizadas con dichas variables (Callado, p. 54).

A su vez, en reflexión a Terry Orlick (1990), Brown (1992), Omeñaca y Ruiz (1999), Velázquez Callado considera al juego cooperativo una actividad liberadora ya que; libera de la competición, de la eliminación, de la posibilidad de elegir, de la agresión y libera para crear, debido a que sus reglas son flexibles y los propios participantes pueden cambiarlas para favorecer una mayor participación o diversión (Callado, p. 25). En segundo lugar, en base a la pedagoga alemana Sigrid Loos (1989), Velázquez sostiene que dichos juegos pueden estimular el sentido de pertenencia a un grupo, ya que; los niños/as participan por el mero hecho de jugar y no de obtener un premio, se asegura la diversión al desaparecer la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado, favorece la participación de todos, se establecen relaciones de igualdad entre participantes, se percibe al juego como una actividad conjunta y no individualizada, favorece el sentimiento de protagonismo colectivo, y se busca la superación personal y no superar a otros (Callado, p. 26). En tercer lugar, según el criterio de Enrique Pérez Oliveras (1998), Callado señala que estas actividades estimulan el desarrollo porque; poseen las capacidades necesarias para poder resolver problemas, tienen la empatía o sensibilidad necesaria para reconocer cómo está el otro, para aprender a convivir con las diferencias de los demás y para poder expresar sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afectos y preocupaciones (Callado, p. 27).

Sin embargo, el autor Callado añade una clara diferencia y distingue solo dos tipos de juegos, los cooperativos y competitivos. De igual modo, detalla que, en los primeros, no existen acciones opuestas entre los participantes y en cambio, en los segundos, sí se establecen unas relaciones de oposición entre los jugadores, pero con independencia de que también existan relaciones de cooperación entre los miembros de un mismo equipo (Callado, p. 41).

En consecuencia, si bien los juegos competitivos implican que, si alguien gana, entonces el otro pierde, Callado indica que, en los juegos cooperativos, una persona sólo gana si todos ganan y pierde si todos pierden, es decir, los estudiantes sienten el hecho de ganar o de perder enfrentándose no a otras personas, como en las actividades competitivas, sino a retos externos al grupo (Callado, p. 38). Asimismo, el autor destaca que es importante no usar palabras como “ganar” o “perder”, porque estas orientan la actividad hacia el resultado obviando el proceso, como en las actividades competitivas, más bien, deben usarse expresiones como “su objetivo es...”, “tienen que intentar que...”, si lo que se busca son soluciones creativas, el diálogo, la comunicación y la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo (Callado, p. 39).

Bajo este punto, el papel y la actitud del docente cumplen un papel fundamental en la transmisión de valores en las escuelas, ya que, cobra especial relevancia la relación que establece con los alumnos, el clima de clase que propicia, la metodología utilizada, etcétera. No obstante, Callado sostiene que los padres también tienen una responsabilidad muy importante para con sus hijos, debido a que, posiblemente la educación física que recibieron se limitó al juego libre o, en el mejor de los casos, a la práctica deportiva (Callado, p. 23).

En este sentido, el autor plantea que se debe poner de manifiesto qué valores guían nuestras acciones en la escuela y fuera de ella, y destaca situarse en el marco de la Cultura de Paz, del que emanan valores como la solidaridad; la justicia, el respeto, la libertad, la responsabilidad, la cooperación y la tolerancia. A su vez, Callado caracteriza a la Cultura de Paz como una triple armonía del ser humano; consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve. De esta forma, según el autor, se deriva la necesidad de incidir desde la educación sobre tres grandes ámbitos interrelacionados: el personal, el social y el ambiental (Callado, p. 13).

Por esta razón, el autor propone una Educación Física para la Paz, argumentando que la misma se convierte en un área privilegiada para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación pacífica de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, con la apuesta por la interculturalidad como medio de relación multicultural, etcétera, pero para ello es imprescindible una transformación de las prácticas tradicionales, orientadas explícita o implícitamente a la competición, a la comparación interpersonal y al rendimiento (Callado, p. 24).

A todo esto, para promover una educación en valores en las clases de educación física, como enfoque metodológico, Callado apuesta por el aprendizaje cooperativo. Esta metodología educativa se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en donde los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. De la misma forma, sostiene Velázquez Callado que ayuda a que los

estudiantes relacionen su valoración de la clase de educación física con la responsabilidad que adquieren a través de ésta; contrario a lo que pasa en la metodología tradicional donde los alumnos relacionan directamente la valoración de dicha clase con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física (Callado, p. 66).

### **1.5.2.2 ACTIVIDAD FÍSICA SOSTENIBLE.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollará la actividad física sostenible bajo la mirada de los autores Francisco Lagardera Otero, Renzi Gladys y Masciano Alberto con respecto a; la Sostenibilidad, la comprensión, la conducta motriz, la motivación, el lado oculto de la educación física, el rol del docente, educar la physis de manera sostenible y el aprendizaje motor comprensivo.

Para comenzar, cabe destacar qué se entiende por Sostenibilidad. El autor Lagardera Otero menciona que lo sostenible es aquello que se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio y que además puede denominarse sustentable (Otero, p. 27). Asimismo, Otero lo define como un modo de vida saludable y placentero, que no requiere de consumos desmesurados en ningún ámbito de la vida y que es capaz de mantenerse o sostenerse por sí mismo (Otero, p. 27).

Como primer punto, es preciso explicar la Comprensión desde la mirada de Renzi Gladys. La autora argumenta la misma como un estado de capacidad que va más allá de la posesión de información, de un modelo mental o imagen. Renzi en palabras de Corrales (2010), explica que comprender algo significa ser capaz de ir más allá de lo aprendido, de hacer con ese conocimiento, de saber operar con los saberes que se poseen en situaciones nuevas para resolver problemas (Renzi, p. 1).

En segundo lugar, la autora Renzi en palabras de Sergio (1996), menciona que la Corporeidad es la condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo. Al mismo tiempo citando a Rey Cao y Trigo Aza (2000), desde la perspectiva de la corporeidad en relación al sujeto indica:

(...) ya no sólo “posee” un cuerpo (qué sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR Y QUERER y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos. Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso. (Renzi, 2014, p. 2).

Del mismo modo, Lagardera Otero haciendo mención a Parlebas (2001), señala que toda conducta motriz está impregnada de singularidad y permite desempeñar un papel crucial en la educación física (Otero, p. 30). Es decir, la conducta motriz según Otero, se trata de una doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...), donde la persona expresa, de modo consciente o inconsciente; sus miedos, sus alegrías, sus arquetipos, en definitiva, su peculiar modo de sentir la vida (Otero, p. 30).

Por otro lado, Renzi Gladys resalta un concepto muy importante que es la Motivación. La escritora define que la misma es un proceso individual, dinámico y muy complejo, producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que a su vez interactúan entre sí (Renzi, p. 3). Además, Renzi enfatiza que según la Teoría de la Autodeterminación (TAD), existen tres necesidades psicológicas básicas que el sujeto necesita para una buena salud y calidad de vida, las cuales tienen que ser satisfechas y ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas para el individuo, ellas son la autonomía, la competencia y las relaciones con otros (Renzi, p. 3).

Por consiguiente, la autora citando a Deci y Ryan (2000), remarca que de estos tres elementos psicológicos la autonomía es el más determinante, debido a que permite establecer distintos niveles de motivación, desde el nivel más alto; la motivación autónoma, auto determinada o intrínseca, hacia el más bajo; la desmotivación (o falta de motivación), mientras que entre estos niveles se encuentra la motivación controlada o extrínseca (Renzi, p. 3).

En consecuencia, con lo anteriormente dicho, Renzi Gladys, por un lado, señala que, cuando los sujetos están motivados intrínsecamente participan de la actividad física y/o deporte por los sentimientos de diversión, interés, satisfacción y placer que les despierta la propia actividad, debido a que la misma está autorregulada y realizada por actividades auto determinadas (Renzi, p. 4). Por otro lado, la autora añade que, cuando los sujetos están motivados extrínsecamente, realizan la actividad física y/o deportiva por las consecuencias que se derivan de la actividad, por ejemplo: para superar a los demás, mejorar la imagen corporal, tener mayor reconocimiento social, etc. La motivación extrínseca se caracteriza porque el impulso (o motivación) para la acción es instrumental (Renzi, p. 4).

Sin embargo, el autor Lagardera Otero subraya que la educación física actual se encuentra anclada en un paradigma mecanicista del movimiento humano que trata a los alumnos como sujetos propios de una producción industrial en serie. Además, sostiene que lo que importa no son las personas con sus singularidades, sino la acción motriz a reproducir, un modelo a imitar al que todos los alumnos tratan de aproximarse, tal y como

ocurre con la enseñanza de las destrezas deportivas (Lagardera F, y Masciano A, p. 35). De esta forma, Lagardera argumenta que la persona, con sus características singulares y únicas, sigue siendo el punto ciego o el lado oculto de la educación física (Lagardera F, y Masciano A, p. 35).

Es en este punto, donde el rol docente ocupa un papel fundamental. Lagardera Otero señala que un educador físico en función de un determinado proyecto, se convierte en un experto observador de los comportamientos motores de un alumno, cliente o deportista, que es capaz de interpretarlas como conductas motrices, a partir de cuyo conocimiento puede sugerir o plantear las situaciones motrices que provoquen su optimización (Otero, p. 36).

Por su parte, la autora Renzi Gladys indica que, tanto padres, profesores y entrenadores, son los responsables de crear un clima motivacional que predisponga la orientación de los adolescentes hacia el ego o la tarea (Renzi, p. 6). Asimismo, Renzi en palabras de Moreno y Martínez (2006) sostiene que, cuando la figura de autoridad promueve o transmite climas orientados a la tarea (en los que priman el aprendizaje, el esfuerzo y la mejora personal y se evita la comparación social), los adolescentes mantienen la práctica y mejoran el rendimiento (Renzi, p. 6). En cambio, cuando el clima motivacional está orientado al ego, se disminuye la satisfacción de esas necesidades y puede dar lugar a la motivación extrínseca o incluso a la desmotivación y abandono de la práctica (Renzi, p. 6). De esta forma, Gladys enfatiza que, si el adulto promueve que el adolescente actúe con mayor autonomía, entonces favorece la motivación intrínseca, por el contrario, si el estudiante se siente controlado, entonces actúa por motivación extrínseca (Renzi, p. 6).

Finalmente, el autor Otero, propone educar la Physis de manera sostenible. Otero manifiesta que la educación física al actuar directamente sobre toda la persona, con sus propuestas didácticas proporciona a los alumnos, experiencias en las que necesariamente participa todo el ser, es decir, toda la vida de la persona queda afectada (Otero, p. 28). Además, el autor explica que no es solo la memoria del córtex cerebral la que es capaz de retener esa vivencia, sino que es todo el cuerpo quien la hace suya, por ejemplo; la piel retiene las sensaciones táctiles, los pies y las piernas las sensaciones asociadas a los desplazamientos, el corazón los sentimientos y emociones, los riñones los cambios de temperatura, los huesos y músculos las sensaciones de debilidad y fortaleza, entre otros, debido a que es toda la vida de modo sistémico la que interviene en cada acción motriz (Otero, p. 28).

Para finalizar, Renzi Gladys subraya que, lo ideal es que el estudiante a través de esta educación alcance un aprendizaje motor comprensivo, y esto sólo es posible si, además de moverse y ejecutar una habilidad motriz, es capaz de conocer, explicar y

fundamentar las actividades físicas y los saberes motores de los que se va apropiando en cada clase, para poder operar con ellos más allá de las mismas (Renzi, p. 1).

### **1.5.2.3 JUEGO Y JUGAR.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollará el Juego y Jugar bajo la mirada de los autores Ivana Verónica Rivero, Gómez Smyth, Marta Capllonch Bujosa y la Convención sobre los derechos del niño con respecto a; el niño/a y sus derechos, el Juego, las Situaciones Lúdicas, las diferencias entre juego motor y lo lúdico, las intervenciones docentes y las acciones docentes.

Para comenzar, cabe destacar que según la Constitución Nacional se entiende por niño a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad (Preámbulo art 1, p. 13).

Por su parte, con respecto a la educación y la actividad física, tema que aquí concierne, según el artículo 14 de la Constitución Nacional se establece que:

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. (artículo 14, p. 31).

El autor Gómez Smyth, en palabras de Rivero (2011), establece que el Juego está presente en la educación física y se hace necesario investigar en profundidad el Juego y el Jugar, debido a que este binomio se genera a partir de tres concepciones: el juego como contenido a enseñar, el juego como estrategia metodológica o el juego y el jugar como eje temático (Gómez Smyth, p. 7). A través de esto, Gómez define al Juego como “un proceso relacionado al montaje de lo lúdico, donde se va creando el clima de juego y la creación del sentido por el cual se juega o se jugará” (Gómez Smyth, 2015, p. 10). Además, el autor señala que se va comprendiendo el sentido del juego y del jugar mientras se juega, probando reglas, ideas o mostrando modos de jugar que pueden ir estableciéndose o modificándose (Gómez Smyth, p. 10).

Por otro lado, Gómez Smyth define que las Situaciones Lúdicas son aquellas instancias de juego iniciadas voluntariamente que permiten a los/as jugadores/as la

construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico (Gómez Smyth, p. 8). A su vez, el autor argumenta que, en dicha situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, es decir, son partes indisolubles y no pueden verse separadamente (Gómez Smyth, p. 8).

Además, el autor Gómez en palabras de Blázquez Sánchez (1982), argumenta que dichas situaciones lúdicas, se distancian de las actividades o tareas en función de contenidos programados por los/las docentes, debido a que, las mismas implican ser armadas, discutidas, consensuadas, elaboradas y cambiadas por los propios integrantes del grupo (Gómez Smyth, p. 8).

Por su parte, la autora Ivana Verónica Rivero hace mención a la diferencia existente entre el juego motor y lo lúdico. Rivero menciona en primer lugar que, desde la perspectiva de los jugadores, lo que define al juego motor con otros es lo lúdico (Rivero, p. 926). Además, la autora señala que lo lúdico excede al juego, ya que es diversión, es realidad aparente, es acción colectiva (Rivero, p. 926). En segundo lugar, Rivero destaca que, lo lúdico nace de una mezcla de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones, es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego (Rivero, p. 926). Como tercer punto, la autora indica que, entre estas dinámicas y las pretensiones educativas se generan tensiones, que solo pueden ser resueltas si el docente les enseña a sus estudiantes a divertirse jugando con otros para alcanzar un fin común (Rivero, p. 926).

Sin embargo, la autora Marta Capllonch Bujosa señala que, no todas las instancias de juego que se proponen en educación física implican el juego y, menos aún, son lúdicas (Gómez y Bujosa, p. 7). De esta forma, Bujosa indica que es necesario analizar las intervenciones docentes, para resaltar las acciones pedagógicas que los profesores de educación física pueden realizar en sus clases, siempre desde una perspectiva sociocrítica que promueva emancipación, autonomía y creatividad en niños y niñas (Gómez y Bujosa, p. 9).

Además, Bujosa en palabras de Rivero (2010) expone que, en la formación inicial no se enseña a intervenir para el desarrollo del jugar, se interviene para administrar formas de juego a las que los estudiantes se deben adaptar (Gómez y Bujosa, p. 10). Asimismo, Marta destaca: "Estamos acostumbrados a que enseñar a jugar implica decir qué hacer y en muchos casos hasta cómo hacerlo, a eso, en ocasiones se lo llama juego" (Gómez y Bujosa, 2015, p. 11). Bajo este punto, Capllonch Bujosa enfatiza que, la tarea de los docentes, debe ser constituirse como asesores de los estudiantes y puedan entender sus modos particulares de jugar y que, por sus acciones pedagógicas, puedan guiarlos hacia un modo lúdico. (Gómez y Bujosa, p. 10).

Para finalizar, el autor Gómez propone configurar estilos docentes donde se rompa con las estructuras o matrices autoritarias basadas en el control, el orden, la estética tradicional de la clase, el disciplinamiento corporal, las amenazas, las sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, forjado desde los valores de la humildad, el respeto y la libertad de expresión para el logro de la emancipación y autonomía colectiva (Gómez Smyth, p. 10). En consecuencia, bajo palabras de Freire (2009), Gómez explica que el docente se ubicaría como un guía y acompañante del grupo que posibilite el diálogo interactivo y afectivo vincular, siendo democrático y no autoritario, pero tampoco espontaneísta, ya que “el ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posturas autoritarias” (Gómez Smyth, 2015, p. 10).

#### **1.5.2.4 PRÁCTICAS CORPORALES DEPORTIVAS.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollarán las Prácticas Corporales Deportivas bajo la mirada de los autores Rodolfo Rozengardt, Germán Libois, José Ignacio Barbero González, Carlos Velázquez Callado y Alejo Levoratti con respecto a; inicios y definición del Deporte, los Juegos Deportivos, características de los juegos competitivos, deporte en la escuela e identidad deportiva, vocación por el deporte y mirada deportiva vs mirada pedagógica.

Para comenzar, el autor Alejo Levoratti, retrocede en el tiempo y manifiesta en palabras de Enrique Romero Brest (1938) que dicho autor señala:

La euforia que los deportes, en general, producen, es eminentemente favorable para su difusión: es, a la vez, el elemento de peligro que tienen porque arrastra con fuerza irresistible hacia la práctica, cada vez más restringida a un solo deporte. Esta unilateralidad de la ejercitación física, a la larga no produce ni la belleza ni la salud ni la fuerza, y lo que es más grave, no posee un sentido claro de educación moral y espiritual. (Levoratti, 2015, p. 141).

Sin embargo, Levoratti añade que en el año 1939 al momento de fundamentar la incorporación del deporte en el plan de estudios se lo describe como: “un factor inestimable de educación, desde el punto de vista físico y moral, por su influencia en la formación del carácter, en la enseñanza del buen empleo del tiempo libre y en las reglas de ética deportiva” (Levoratti, 2015, p. 143).

Haciendo mención al deporte, son distintos autores los que dan un significado diferente. Por un lado, Rozengardt toma a Lahire y argumenta que el deporte, es una experiencia socializadora que trabaja a los individuos modelando su cuerpo, pero también su relación con el esfuerzo y el sufrimiento, su relación con el poder, con su moral, con lo colectivo, con su espíritu de solidaridad en la competencia o de competencia en la solidaridad, etc. (Rozengardt, p. 9). Por otro lado, el autor Barbero, define que el deporte es una construcción social de invención reciente, que en unos 150 o 200 años ha conseguido implantarse como una institución incuestionable (Barbero, p. 70). Además, Barbero señala que el mismo representa un agente de cultura corporal con discursos que contribuyen a transformar un tipo ideal de cuerpo “esbelto - joven - moldeado” en las personas, representando una amenaza para la salud de los jóvenes (Barbero, 2006, p. 70).

De la misma forma, tanto el autor Libois como Carlos Velázquez Callado establecen dos significados diferentes pero que están regidos bajo la misma temática. En el primer caso, Libois pone a discusión los llamados Juegos Deportivos. El mismo explica que, dichos juegos son considerados como una práctica social con una estructura de sentido y una lógica comprensible y diferenciable de otras actividades, que combina el sentido de las prácticas deportivas con el sentido de las lúdico recreativas, actuando en función de la diversión, la creación y la satisfacción del proceso antes que los resultados (Libois, p. 5). Además, el autor menciona que estas actividades, se encuentran al límite entre el juego y el deporte, pero no dejan de ser juegos, debido a que, los participantes pueden moverse libremente en el marco de lo que las reglas le permiten y pueden modificarlas en acuerdos colectivos, necesitando solo el mínimo de dominio de las habilidades motoras (Libois, p. 6).

En el segundo caso, el autor Carlos Velázquez Callado considerando a Terry Orlick (1999), se refiere a los Juegos Competitivos. El mismo pone de manifiesto que son divertidos solo para algunos porque la mayoría experimenta un sentimiento de derrota, donde los jugadores no se solidarizan y son felices cuando algo “malo” les sucede a los otros (Callado, p. 28). Además, Callado señala que estos juegos conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión, aislando a ciertos jugadores por falta de habilidad y donde los “perdedores” salen del juego para convertirse en observadores (Callado, p. 28). Análogamente, Callado sostiene que los jugadores aprenden a ser desconfiados, egoístas, y pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden, creando poca tolerancia a la derrota y desarrollando en ellos/as un sentimiento de abandono frente a las dificultades (Callado, p. 28).

A todo esto, Rozengardt centra su análisis en el interior de la escuela, y hace hincapié en que existe una relación pre - pedagógica entre la autoridad y la asimetría del que sabe y el que no. Asimismo, enmarca que se conservan aspectos previos, debido a que en el mundo deportivo federativo el entrenador es un artesano que transmite el “saber - hacer” a un joven, y esto, se repite en las versiones escolares de forma deportiva (Rozengardt, p. 7).

A su vez, Rozengardt expone que el dispositivo didáctico pedagógico que anima a la educación física en la escuela secundaria está asociado a la forma deportiva, donde poseen un débil desarrollo didáctico y escaso diseño y uso de artefactos, sin embargo, sí aparecen diversas herramientas de intervención para “hacer hacer” o para corregir técnicas de movimiento buscando mejorar el rendimiento motor (Rozengardt, p. 7).

En concordancia, el autor Rozengardt sostiene que existe un dispositivo que podría ser identificado como “deporte en la escuela”, debido a que, en las clases de educación física escolar, predomina un formato de jóvenes que han transitado una experiencia deportiva en el ámbito federativo, y suelen conformar aspectos definidos de su identidad en función de lo vivido en ese contexto (Rozengardt, p. 1).

Por consiguiente, Rozengardt explica que quienes eligen la carrera de profesorado en educación física, suelen arrastrar en una medida importante una identidad deportiva a la cual le dan espacio al momento de su elección estudiantil - profesional (Rozengardt, p. 3). Existe así entonces, según el autor, una vocación por la educación física que puede interpretarse como la asignatura ausente en la instancia formadora previa, que luego pretende recuperarse en otro ciclo de formación, configurándose así la secuencia; “antes alumno escolar, ahora estudiante en formación, luego, profesor en la escuela” (Rozengardt, p. 11).

En otras palabras, Rozengardt menciona que se naturaliza la relación entre la educación física y el deporte, debido a que los estudiantes relatan que este último, es un motivo, señal o fuente de decisión para estudiar educación física, ya que es un antecedente, una expectativa y retorna como una continuidad y/o perspectiva futura en el plano laboral (Rozengardt, p. 11).

En resumen, Rozengardt destaca que existen dos miradas, una deportiva y otra pedagógica, que exponen la presencia de las prácticas deportivas y el deporte en la escuela. Asimismo, señala que la mirada deportiva se nutre de las tradiciones, los intereses y la ideología del universo deportivo, de la historia de la penetración del deporte en la escuela y la naturalización de sus “bondades” (Rozengardt, p. 4). Por el contrario, el autor resalta la importancia de enfatizar la mirada pedagógica, que, a diferencia de la anterior, se preocupa por los sujetos, la educación, la tarea educativa, las condiciones del trabajo docente, los procesos educativos, las prácticas educativas, la enseñanza dentro

de los marcos institucionales, y a partir de ello, promover prácticas acordes aun con diferentes orientaciones (Rozengardt, p. 4).

#### **1.5.2.5 PRÁCTICAS CORPORALES EXPRESIVAS Y ARTÍSTICAS.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollarán las Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas bajo la mirada de los autores Cena Marcela, Miguel Ángel Sierra Zamorano, Javier Coterón y Galo Sánchez, la Profesora María Fernanda Carral, Rivero Ivana y Rolando Schnaidler con respecto a; el origen y definición de la Expresión Corporal, sus contenidos, el Juego Expresivo, el modelo didáctico en la docencia y la función de los docentes.

Para comenzar, haciendo un poco de historia, la autora Marcela Cena menciona que la disciplina denominada Expresión Corporal emerge en la década de 1960 donde, a nivel social, se producen rupturas ideológicas, teóricas, y un carácter crítico y revolucionario de los grupos sociales (Cena, p. 6). Además, destaca que se pone en relevancia la diversidad, lo marginal, el psicoanálisis y el marxismo, el cuerpo como preocupación no solo biológica, la liberación del cuerpo de la mujer y el naturalismo (Cena, p. 6).

Asimismo, el autor Miguel Ángel Sierra Zamorano en palabras de Vázquez Gómez (1989), explica que el paso de la gimnasia moderna a la expresión corporal se hizo casi sin solución de continuidad, donde anteriormente, se reducía dicha expresión a la danza y a las gimnasias rítmicas solo para las mujeres (Zamorano, p. 21). Sin embargo, relata Cena que, fue Rudolf Von Laban quien se preocupó por implementar una danza que convoque a ambos sexos y no solo sea femenina, de allí que a la Danza Libre se la denominó Expresión Corporal (Cena, p. 6). Marcela argumenta que, sus contenidos de trabajo se vincularon al espacio, la calidad del movimiento, las corporizaciones de elementos de la música y de los objetos (Cena, p. 6). No obstante, Zamorano aclara que, si bien la Gimnasia moderna llegó a cubrir en su totalidad al ámbito femenino, nunca tuvo una plena aceptación en el campo masculino (Zamorano, p. 20).

Del mismo modo, Javier Coterón y Galo Sánchez a través de Vázquez (1989), desde un margen social - político, añaden que esta novedosa corriente reivindica el valor del individuo frente al Estado y significa la revolución a través o por el cuerpo para romper

todas las ataduras, disciplinas y explotaciones del orden establecido (Coterón y Sánchez, p. 122).

De este modo, en concordancia con lo anterior, Cena Marcela define a la Expresión Corporal como:

Una disciplina artística educativa, cuyo conocimiento y aprendizaje gira en torno al propio cuerpo, al lenguaje y al movimiento corporal expresivo en comunicación y de manera creativa. Dicho conocimiento toma como base el mundo de los sentidos, las experiencias sensibles y conscientes del propio cuerpo a partir de la técnica de sensopercepción. (Cena, 2008, p. 6).

A su vez, la autora enfatiza que los contenidos de la Expresión Corporal se organizan bajo cuatro ejes; la Sensopercepción, la Expresión, la Comunicación y la Creatividad (Cena, p. 7).

Por su parte, Rolando Schnaidler, asegura que el movimiento expresivo resalta los lenguajes del saber corporal de un largo proceso de construcción cultural, que permiten relatar y mostrar con el cuerpo la ira y el desenfreno, el desconuelo y la tristeza, la alegría y la pasión, estableciendo puentes de comunicación necesarios con el público y con los actores de la producción (Schnaidler, p. 13).

Bajo este punto, Rivero Ivana analiza el Juego Expresivo, donde argumenta que el jugador se convierte en sujeto y objeto del juego, es jugador y juguete, además de que expresa significados y en ellos se descubre (Rivero, p. 60). Siguientemente, Rivero señala que este tipo de juego, requiere en la persona una especial conexión consigo mismo, donde se trabaja la honestidad, la desinhibición y el seguir el impulso creador (Rivero, p. 60). Además, la autora expresa que se trata de un juego impulsivo, desordenado, sólo tiene reglas básicas que permiten dar inicio a esa actividad reconocida como juego, sin embargo, carece de regulaciones más complejas que sancionan a quien no cumple las básicas, porque de ser así, esa persona no estaría jugando, solo respondería a una actividad (Rivero, p. 60).

De la misma forma, Rivero aclara que para jugar un juego expresivo hay al menos una condición que el jugador debe respetar: el creerse juguete de sí mismo, el explorarse. Este tipo de juegos sostiene Rivero, se destaca por seguir la improvisación, la manifestación individual, la libertad de movimiento, de no seguir normas o comportamientos que otorgue el profesor, sin embargo, el propósito o la guía con la cual el jugador construye el mundo sí está condicionado por los significados del docente (Rivero, p. 60).

Por otro lado, la profesora María Fernanda Carral, afirma que, en la educación física, existe un importante conjunto de contenidos y/o actividades corporales que están “expulsadas”, relacionadas a lo “expresivo” y el jugar (Carral, p. 17). Además, menciona

que, en las escuelas, los profesores de educación física, dejan afuera los contenidos expresivos, o cuando mucho los “reducen” a la imitación de algún programa de auge televisivo, al armado de algún “sketch” o a “poner música”, para que sus estudiantes “hagan”, que “se expresen” con la música, cualquiera sea, donde indica que suele escucharse entre colegas: “¿me prestás una música que tengo que dar una práctica de la unidad de Juegos Expresivos?” (Carral, 2008, p. 17).

Para finalizar, Javier Coterón y Galo Sánchez señalan que las actividades de expresión corporal en muchos casos fracasan en su intención de expresión, creación y comunicación, debido a una incorrecta selección del modelo didáctico (Coterón y Sánchez, p. 127). Bajo este análisis, Coterón y Sánchez destacan que para que esto sea efectivo, en el docente debe prevalecer un esfuerzo de reflexión, partiendo de la situación inicial del grupo, para luego establecer el marco didáctico y elegir el estilo de enseñanza, las actividades y progresiones adecuadas a las características de los contenidos y estudiantes (Coterón y Sánchez, p. 127). Además, consideran que es necesario que el docente genere acceso a la sensibilización del mundo interior y motivación en sus estudiantes a través de la actitud corporal, de la palabra, del gesto y de la mirada (Coterón y Sánchez, p. 129).

#### **1.5.2.6 PRÁCTICAS CORPORALES Y AMBIENTE NATURAL.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollarán las Prácticas Corporales y Ambientes Naturales bajo la mirada de los autores Víctor Manuel López Pastor y Esther Matilde López Pastor con respecto a; educación ambiental versus impacto ambiental, clasificación de los impactos ambientales, intervención didáctica desde una perspectiva crítica y una evaluación formativa.

Para comenzar, los autores Víctor Manuel López Pastor y Esther Matilde López Pastor en palabras de Gericó (1989), describen que existe un tema muy importante con respecto a las actividades físico - deportivas en la naturaleza desde la Educación Física, debido a que son muchos autores que han tratado el tema pero muy pocos los que lo realizan desde una perspectiva crítica que analice la problemática ambiental que estas prácticas generan, la influencia de los factores sociales y económicos en las mismas, y la necesaria búsqueda de alternativas y soluciones (Pastor V, y Pastor E, p. 77).

A su vez, Pastor Víctor y Pastor Esther, centran su análisis desde el ámbito escolar, y destacan que las actividades físico - deportivas en la naturaleza, parecen poseer una serie de ventajas más que suficientes para la inclusión de las mismas en el ámbito

escolar, como toma de contacto con la naturaleza, eliminación del estrés, mantenimiento de la forma física, dinamización de las economías rurales, recuperación de caminos tradicionales que se estaban perdiendo (como las vías pecuarias), etc. (Pastor V, y Pastor E, p. 78).

Sin embargo, ambos autores señalan que lo que genera su preocupación es que estas prácticas desde un ámbito educativo, sean catalogadas como “Educación Ambiental”, cuando en realidad, lo que se consigue con las mismas es todo lo contrario, un Impacto Ambiental, y lo que es más grave aún, que se fomente la creación de hábitos de conducta que degradan el medio natural (Pastor V, y Pastor E, p. 78). Además, Pastor Víctor y Pastor Esther, argumentan que todas las prácticas físico - deportivas en la naturaleza causan un impacto ambiental en mayor o menor grado en función de varios factores, como, por ejemplo; características de la propia actividad, número de practicantes, concienciación y conductas realizadas durante la actividad, fragilidad del ecosistema, medios técnicos y mecánicos utilizados, etc. (Pastor V, y Pastor E, p. 78).

De este modo, ambos autores según ECOTRANS (1995), clasifican los impactos y sus efectos en seis grandes grupos, ellos son:

- Sobre el suelo: por ejemplo, la compactación, la erosión, el vertido de basuras, las modificaciones y obras, las señalizaciones con pinturas, etc.
- Sobre el agua: por ejemplo, la turbiedad, los vertidos, la contaminación, etc.
- Sobre la vegetación: por ejemplo, la destrucción, los daños, los arrancamientos, etc.
- Sobre la fauna: por ejemplo, daños en su entorno, destrucción de sus fuentes de alimentación, la contaminación, etc.
- Sobre el aire y paisaje sonoro: por ejemplo, la emisión de gases contaminantes, el levantamiento de nubes de polvo, la contaminación acústica generada por medios mecánicos, etc.
- Sobre el medio humano: por ejemplo, hacia los habitantes de estas zonas, como a otros practicantes de actividades en la naturaleza (Pastor V, y Pastor E, p. 79)

Bajo este punto, Pastor Víctor y Pastor Esther, sostienen que en la Educación Física la sensibilización y educación ambiental en los estudiantes, depende en gran medida de la intervención pedagógica y del tratamiento educativo que se reciba, y de la actitud y comportamiento de las personas y/o grupos sociales con los que un individuo se inicia en este tipo de actividades al aire libre (Pastor V, y Pastor E, p. 79).

De esta forma, ambos autores proponen llevar a cabo una intervención didáctica sobre educación ambiental desde el área de la educación física basada principalmente en actividades deportivas en la Naturaleza desde una perspectiva crítica (Pastor V, y Pastor E, p. 79).

En conclusión, algunos aspectos claves de esta propuesta son:

- La necesidad de un tratamiento interdisciplinar de la educación ambiental.
- Centrar las intervenciones docentes en los contenidos y aspectos que son propios y específicos de nuestra área curricular de la Educación Física.
- Que el docente le ofrezca al estudiante diferentes puntos de vista sobre una realidad y la posibilidad de reflexión y debate, actitud de escucha y respeto para con el mismo.
- Un tratamiento integral y global. No basta con citar la Educación Ambiental solo en los objetivos o contenidos actitudinales, más bien, debe ser tratada en todos y cada uno de los apartados del diseño curricular: objetivos, contenidos (en los tres: conceptos, procedimientos y actitudes), evaluación, actividades, metodología, etc.

Por último, para la propia integridad del sujeto y realización de la actividad, no solo debe limitarse al análisis desde una perspectiva crítica, sino también, sobre las diferentes técnicas de ejecución y sistemas de seguridad (Pastor V, y Pastor E, p. 80).

Finalmente, ambos autores argumentan que, en este estudio de las prácticas corporales en ambientes naturales, no se trata tanto de una evaluación sumativa sobre el control de resultados inmediatos y a corto plazo, sino de una evaluación formativa de puesta en marcha que favorezca el proceso de reflexión, diálogo y concienciación personal, y grupal (Pastor V, y Pastor E, p. 81).

#### **1.5.2.7 PRÁCTICAS INTROYECTIVAS.**

En el presente saber de la cultura corporal se desarrollarán las Prácticas Introyectivas bajo la mirada de la autora Gloria Rovira Bahillo con respecto a; desconexión sensitiva, acción y educación motriz consciente, parte oculta de la conducta motriz y autoconocimiento sensitivo.

En primer lugar, la autora Gloria Rovira Bahillo centra su análisis destacando que existe una desconexión sensitiva en los estudiantes que hace que estén "desconectados de sí mismos", resaltando que la mayoría son expertos con el balón pero tienen la musculatura posterior acortada hasta el extremo que les resulta doloroso permanecer de pie alineados, necesitando moverse constantemente, inquietos, o excelentes gimnastas y acróbatas, pero llenos de lesiones vertebrales, surcados de pies a cabeza por múltiples dolores y lesiones propios de una persona enferma que de jóvenes estudiantes de Educación Física (Bahillo, p. 12).

Bajo este punto, Bahillo tomando a Lagardera y Lavega (2003), resalta que es muy importante que los estudiantes aprendan a estimular y activar su sensibilidad, a que tomen conciencia de su existencia sensitiva y se puedan autorregular en busca de su equilibrio psicosomático, todo esto, mediante una acción motriz consciente, es decir, a través de la práctica regular de situaciones motrices Introyectivas (Bahillo, p. 13). Mediante la denominación de Prácticas Motrices Introyectivas se encuentran actividades como el Yoga, el Tai - Chi, el Qi - Gong, la Eutonía, la Anti gimnasia o el Stretching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales que según Bahillo, poseen una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático (Bahillo, p. 13).

De esta forma, Bahillo señala que el principal obstáculo con el que se encuentran los estudiantes al iniciarse en las prácticas motrices Introyectivas es la dificultad para prestar atención a su propio cuerpo (Bahillo, p. 15). Además, la autora resalta que surge entre los estudiantes una dificultad para poder llevar a cabo una práctica motriz consciente, debido a que emergen entre ellos/as sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados (Bahillo, p. 15).

Asimismo, la autora explica que los testimonios de los estudiantes describen la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que salen a la luz al ejercitarse, como así también, que los mismos viven atenazados por el dolor, de los pies a la cabeza, evidenciando achaques más propios de una persona enferma que de un joven estudiante de educación física (Bahillo, p. 16).

Sin embargo, Gloria Bahillo citando a Parlebas (2005) enfatiza que existe una parte oculta de la conducta motriz (Bahillo, p. 14), donde se hace difícil imaginar un educador físico incapaz de estimular en sus estudiantes un proceso de mejora sensitiva, incapaz de cuidar de sí, de hacerse cargo de su vida, y esto deriva en el problema de marginar la introyección motriz en la formación universitaria (Bahillo, p. 13).

En consecuencia, Bahillo Gloria sostiene que los maestros representan un modelo, y su presencia ejerce un efecto donde mediante sus acciones muestran formas de actuar, por eso, es muy importante que tomen conciencia de sí, de sus actos, de sus estados de ánimo (Bahillo, p. 14). Además, la autora destaca que las exigencias de la docencia en la etapa de la educación infantil, hace que los docentes sean proclives a acumular tensiones, estrés, lo que conduce en numerosos casos a padecer una depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas laborales por este hecho (Bahillo, p. 14).

De esta forma, Gloria considera prioritario incluir una educación motriz consciente y sensitiva en la formación inicial de los maestros, una educación que contribuya a la adquisición de competencias sociales y personales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía con los demás, que oriente y

estimule a los estudiantes y futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional (Bahillo, p. 12).

Para finalizar, la autora Bahillo desarrolla que se requiere una práctica motriz consciente y cotidiana para aprender a relativizar los pensamientos errantes, o a dejarlos pasar sin aferrarse a ellos, lo que supone un logro de gran valor pedagógico, tanto para una formación de docentes como estudiantes (Bahillo, p. 15). A su vez, esta educación de los sentidos, explica Gloria, permite hacerse cargo de uno mismo, es decir, a través de las prácticas motrices Introyectivas uno aprende a prestar atención a su respiración, al estado de tensión o relajación de la musculatura, a la postura adoptada o a la alineación de la columna vertebral, en definitiva, al propio equilibrio psicosomático (Bahillo, p. 16).

Finalmente, Bahillo resalta la importancia mediante el autoconocimiento sensitivo, de hacer consciente lo que hasta entonces permanecía oculto, inconsciente (Bahillo, p. 16), es decir, tener la capacidad en uno mismo para poder tomar consciencia de nuestras sensaciones, prestar atención a nuestro cuerpo, poder discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo, hacernos cargo de nuestra existencia, no imaginarnos o pensar en el cuerpo y las sensaciones, sino experimentarlas y vivirlas (Bahillo, p. 13).

#### **1.5.2.8 CONCLUSIÓN**

En resumen, en el capítulo dos se abordan los siete saberes de la cultura corporal, desde una mirada integral y explicativa que contempla; las actividades cooperativas, la actividad física sostenible, el juego y jugar, las prácticas corporales deportivas, las prácticas corporales expresivas y artísticas, las prácticas en ambientes naturales y las prácticas Introyectivas.

En el primer caso, Carlos Velázquez Callado destaca aspectos claves como los valores, las actitudes, la diferencia entre juegos cooperativos y competitivos, mencionando que los valores y las actitudes implican sentimientos e ideales de felicidad, por ende, no se aprenden solo con la razón, pueden enseñarse mediante las actividades cooperativas.

En el segundo caso, autores como Lagardera Otero, Renzi Gladys y Masciano Alberto, brindan sus aportes sobre la sostenibilidad, la motivación y la comprensión en la conducta motriz, orientada a generar prácticas de bienestar duradero. Por un lado, Lagardera Otero define la sostenibilidad y enfatiza que este factor incita a una vida

placentera, saludable y sostenible en el tiempo. Por otro lado, Renzi Gladys, explica que la comprensión no significa solo acumular información, sino, usar lo aprendido para resolver nuevas situaciones. Además, la autora Renzi, comenta que los juegos deportivos incitan a la motivación extrínseca o falta de motivación, incluso la ausencia en las actividades físicas. En cambio, las prácticas cooperativas, aluden a la motivación intrínseca y la autonomía en el sujeto.

En el tercer caso, autores como Ivana Verónica Rivero, Gómez Smyth y Marta Capllonch Bujosa, señalan el valor del jugar en la niñez, y la implicancia que tiene para el desarrollo integral del sujeto. Los/as escritores/as destacan la importancia de generar situaciones lúdicas y no solo actividad física estructurada, donde el docente intervenga conscientemente para lograr un desarrollo y aprendizaje sustancial en los/las niños/as. Además, Rivero, Gómez y Bujosa, resaltan la influencia de generar juegos lúdicos y no que sean estos medios iniciales disfrazados para luego llevar a cabo juegos deportivos propiamente dichos.

En el cuarto caso, Rodolfo Rozengardt, Germán Libois, José Ignacio Barbero González, Carlos Velázquez Callado y Alejo Levoratti, definen contenidos como; los juegos deportivos y competitivos, el deporte en la escuela, la identidad deportiva, la vocación por el deporte, y la tensión entre una mirada deportiva y una mirada pedagógica. Los autores señalan que los profesores de educación física, utilizan el deporte en la escuela generando competencias estrictas, basándose en una mirada deportiva que solo se centra en el rendimiento y la competencia, en cambio, proponen una mirada pedagógica, en donde los docentes se enfoquen en el proceso educativo, el desarrollo de valores y la inclusión.

En el quinto caso, Marcela Cena, Miguel Ángel Sierra Zamorano, Javier Coterón y Galo Sánchez, María Fernanda Carral, Ivana Rivero y Rolando Schnaidler, enfatizan en la Expresión Corporal aludiendo en que el cuerpo no es solo algo biológico, sino que, es un medio de expresión, liberación y transformación, donde expresar, también implica aprender. Además, los autores invitan a reflexionar sobre un abordaje integral del cuerpo y reconocen al juego expresivo como herramienta central, que promueve la creatividad, la comunicación no verbal y el autoconocimiento.

En el sexto caso, Víctor Manuel López Pastor y Esther Matilde López Pastor, analizan desde una mirada crítica, los efectos ambientales que generan las prácticas físico - deportivas en ambientes naturales, destacando temas como; educación ambiental, impacto ambiental, intervenciones didácticas críticas y evaluación formativa. Los escritores proponen considerar desde el contexto escolar, una conciencia ambiental para que los estudiantes puedan acercarse a la naturaleza, lograr reducción del estrés, obtener una mejora física, pero, además, que a futuro mejoren las prácticas mediante una evaluación formativa.

Por último, Gloria Rovira Bahillo aborda las prácticas Introyectivas centrandó su estudio en la desconexión sensitiva, la educación motriz consciente, el autoconocimiento corporal y la parte oculta de la conducta motriz. Bahillo explica que, muchos estudiantes son excelentes deportistas, pero sufren de dolencias físicas por estar desconectados de su propio cuerpo, de su falta de conexión interna. De esta problemática, Rovira propone prácticas como el Yoga, el Stretching, la relajación, la meditación y la conciencia corporal, para estimular la sensibilidad corporal y que los estudiantes, tomen conciencia de su propio cuerpo y alcancen un equilibrio psicosomático.

## **1.6 ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Para la elaboración del presente trabajo de investigación se examinó en diferentes antecedentes investigativos que en la actualidad tratan la temática de las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar.

Por un lado, se indagó sobre la Tesis de Natalia Soledad Fiori; *“Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015. Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física”*, y por el otro, se analizó la Tesis Doctoral de Emiliozzi, María Valeria; *“El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física”*.

En el primer trabajo la autora expone que le interesó investigar en profundidad para tratar de comprender las demandas que existen en relación a la formación de los jóvenes y cómo, mediante la reforma NES a nivel del currículum prescripto, se introdujeron las “aptitudes para el Siglo XXI” como expresión de las capacidades, habilidades y competencias que los estudiantes jóvenes deben adquirir y desarrollar durante su paso por la escuela secundaria para convertirse en sujetos “empleables”.

Asimismo, Fiori señala que las causas que originaron esta reforma se debieron a que la escuela secundaria creada en el siglo XIX, bajo una impronta liberal, fuertemente orientada a la preparación para los estudios superiores, entró en tensión con el cada vez más masivo ingreso de jóvenes (Fiori, p. 10). De esta forma, en el nivel medio, se puso el

acento en la (des)conexión con la preparación para el mundo del trabajo y la escasa incidencia del título secundario en relación al ingreso al mercado de trabajo (Fiori, p. 10).

En este sentido, la autora menciona que el tema central que se buscó investigar fue suscitado en torno al diseño e implementación de la reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) entre los años 2012 y 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Además, Fiori señala que lo consideran como un potente desafío a la investigación y los debates académicos en el campo de la política educacional y curricular ya que les permitió escrutarla en tres sentidos; en primer lugar, como un episodio de reforma marcando continuidad y ruptura con políticas educativas orientadas al nivel secundario previas y posteriores (como el ex Polimodal y la propuesta de “Secundaria del Futuro”); en segundo lugar, como parte del proyecto educativo del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires entre 2007 y la actualidad; y por último, como dimensión curricular del problema de la formación de los jóvenes y su transición al ingreso laboral (Fiori, p. 8).

A su vez, esta propuesta de política educativa (NES) que hace foco en el aspecto curricular, afirma la autora que modificó la estructura de los planes de estudio, la organización en dos ciclos de formación; general y orientado, la composición de las cajas curriculares, la asignación de las cargas horarias y la distribución por año de las diferentes asignaturas, así como también redefinió aspectos vinculados a los propósitos educativos de la escuela secundaria, el perfil del estudiante y los contenidos para la enseñanza.

Es por este motivo, por un lado, que la hipótesis que Fiori establece hace mención a organizar el currículum en torno a la adquisición de las aptitudes para el siglo XXI, donde se vincularía con la demanda de empleabilidad al definir cuáles deben ser las habilidades, capacidades y competencias que deben poseer los estudiantes al finalizar la escuela secundaria para lograr una incorporación más eficaz y eficiente al empleo. La autora argumenta que este planteo desplazaría la centralidad del contenido disciplinar por una serie de aptitudes que expresan el perfil del estudiante deseado en la NES. (Fiori, p. 12).

Por otro lado, dentro de los objetivos de investigación que la autora define se encuentran; en primer lugar, tratar de identificar las definiciones curriculares de la NES a nivel de la formación general respecto a las “aptitudes para el S. XXI”, en segundo lugar, procurar identificar las definiciones curriculares de la NES a nivel de las orientaciones en Ciencias Sociales y Educación Física respecto a las “aptitudes para el S. XXI”, y por último, establecer la relación entre las definiciones respecto a las “aptitudes para el S. XXI” que establecen los documentos curriculares de la NES y la demanda de empleabilidad (Fiori, p. 9).

Es en este punto, donde la autora señala que el estudio sobre una reforma curricular en particular no puede hacerse en el vacío, sino considerando sus

condicionamientos históricos, políticos e ideológicos y desnaturalizar un proceso que está profundamente afectado por intereses particulares, es decir, comprendiendo en la totalidad histórica (Fiori, p. 13).

En la segunda tesis, la autora Emiliozzi señala que la misma surge a partir de un conjunto de interrogantes y reflexiones sobre el sujeto de la Educación Física, que retornan cada vez que se constituye una nueva reforma curricular y establecen las reglas del sentido en las que se define una manera de pensarlo (Emiliozzi, p. 6).

Para este trabajo, la autora se basó en la reforma curricular de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) que se comienza a esbozar en el año 2004 y se construye en el marco de acontecimientos disruptivos que instalan la necesidad de introducir cambios en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense, y crean las condiciones de posibilidad para que la Dirección General de Cultura y Educación elabore “una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses”.

De este modo, los enunciados del currículum establecen un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo y, a su vez, una reafirmación de ciertos principios y conceptos educativos. Ahora bien, Emiliozzi se pregunta: “¿qué cambió?, ¿qué sentidos de la educación se pretenden disipar?, ¿cuál es la noción de sujeto con la que opera la enseñanza?, ¿qué relación sujeto/cuerpo supuso y supone la Educación Física del nivel secundario?” (Emiliozzi, p. 6).

Asimismo, la autora menciona que alejarnos de estos documentos nos permite señalar la oscuridad de ciertos enunciados, el juego de su instancia y la relación particular con el presente, que a la misma vez constituyen discursos que desempeñan un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona.

De esta forma, la tesis de Emiliozzi, no hace otra cosa que procurar describir cómo el currículum y, por lo tanto, la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno (Emiliozzi, p. 7).

Sin embargo, la autora plantea que el problema es que el sujeto sale de su singularidad, se descompone como propiedad en los límites de su propia imposibilidad de ser individual, autónomo, auto contenido y la relación con el ser, se establece por la vía de la experiencia haciendo que el sujeto crea que un significante lo representa.

En conclusión, el trabajo se distribuye en un total de seis capítulos en donde Emiliozzi destaca que más allá de todas las reformas por las cuales ha pasado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria, no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de la sustancia, de lo observable y cuantificable.

## 1.7 RELEVANCIA COGNITIVA

Luego de haber expuesto las tesis trabajadas por Fiori, Natalia Soledad y Emiliozzi, María Valeria, se puede concluir que existe un estado de conocimiento alcanzado en ambas presentaciones.

El primer trabajo expone cómo un gobierno de turno, un determinado tiempo histórico, ciertos fines políticos o necesidades socio – políticas del momento, influyen en las reformas que se llevan a cabo en el currículum prescripto de los establecimientos educativos. En este punto, Fiori señala cuáles deben ser las habilidades, capacidades y competencias que deben poseer los estudiantes al finalizar la escuela secundaria para lograr una incorporación más eficaz y eficiente al empleo, según las aptitudes que se exigen en la demanda de empleabilidad del siglo XXI.

En el segundo trabajo, Emiliozzi (2014) destaca que cada vez que existe una nueva reforma curricular, cada vez que se genera un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo o conceptos educativos, surgen reflexiones e interrogantes que giran en torno al sujeto de la Educación Física. De esta forma, en semejanza con el trabajo de Fiori, la autora Emiliozzi (2014) argumenta que el currículum y la práctica educativa, adquieren cierta normalidad, regularidad, comportamientos, y maneras de ser como formas universales en cómo debe y tiene que ser el sujeto enmarcado según los dispositivos del gobierno. De este modo, Emiliozzi (2014) señala que no importa la cantidad de reformas por las cuales haya pasado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria, debido a que aún no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a través de la “sustancia”, de lo observable y cuantificable.

En este punto, queda detallado porqué ambas tesis de investigación son importantes para la comunidad científica y/o docente, destacando la importancia en cómo las necesidades sociopolíticas del momento, influyen en el currículum prescripto con ciertas ideologías y formas de pensar en beneficio para con su gobierno, sin importar el peso o la influencia que éstas tengan en el sujeto de la Educación Física, que pasa a ser un mero “receptor” de una cierta normalidad creada con fines políticos.

De este modo, cabe poner atención en un área de conocimiento aún no estudiada y que puede dar lugar a una nueva investigación sobre un tema/problema y se relaciona específicamente con la vinculación entre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal, que llevan a cabo los/as profesores/as de educación física en sus prácticas educativas reales y enmarcadas en el Diseño Curricular. Asimismo, sería muy significativo poder analizar los contenidos educativos que existen en sus planificaciones y examinar las visiones y saberes de la cultura corporal que existen hoy en la actualidad en las mismas, y así poder comprender bajo qué influencias paradigmáticas se encuentran inmersos los sujetos de la Educación Física.

Esta investigación servirá para comprender cuál es la vinculación entre las visiones de la educación física y los saberes de la cultura corporal plasmadas en las prácticas educativas de los docentes de la provincia de Río Negro, más bien en relación al nivel primario, para poder comprender el aporte que el nuevo conocimiento generaría en la comunidad científica, y, además, para entender cuáles son los cambios o permanencias en relación al sujeto que construyen, qué tipo de estudiante se está formando: fragmentados o íntegros y a qué tipo de sociedad responden.

## **1.8 HIPÓTESIS**

- La matriz discursiva sobre las prácticas de la Educación Física que se sostienen desde las funciones sociales son devenidas desde las visiones militaristas, higienistas y deportivistas.
- Los saberes de la cultura corporal que se reflejan en las clases de Educación Física de la provincia de Río Negro se acercan a prácticas deportivas y juego y jugar.

## **1.9 OBJETIVOS**

### **1.9.1 OBJETIVO GENERAL:**

- Identificar y caracterizar las visiones de la Educación Física y los saberes de la cultura corporal en las prácticas educativas de Educación Física del nivel primario de Río Negro.

### **1.9.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir la visión y función social de los docentes de Educación Física de la Provincia de Río Negro del nivel primario
- Identificar los saberes de la cultura corporal que se proponen los docentes de Educación Física de la Provincia de Río Negro.
- Vincular la visión de la Educación Física con los saberes de la cultura corporal que se disponen en las clases de Educación Física de los docentes de Río Negro.

## 2. SEGUNDA PARTE: MATERIALES Y MÉTODO

### 2.1 TIPO DE DISEÑO

El tipo de diseño empleado para el presente trabajo consta de una investigación *Cualitativa - Interpretativa hermenéutica*. La autora Ynoub, denomina a la investigación cualitativa como:

Un tipo de estrategia investigativa desarrollada en el área de las ciencias sociales y humanas (como la antropología, la etnografía, la psicología social, entre otras) que se nutre de orientaciones filosóficas interesadas en la comprensión de los fenómenos históricos, humanos y subjetivos. (Ynoub, 2011, p. 98).

Además, Ynoub detalla que, este tipo de investigación se caracteriza por la manera en que produce sus datos y por los propósitos que persigue con el tratamiento de los mismos (Ynoub, p. 98). Del mismo modo, la autora expone que, entre las características que se cuentan resaltan:

- la comprensión de los fenómenos (más que la mera descripción o explicación),
- la implicación de los investigadores en la producción de sus datos.
- la observación en contextos naturales y,
- la producción de datos ricos, profundos, dependientes del contexto (Ynoub, p. 98).

De la misma forma, en la presente investigación el estado de arte y el nivel o tipo de conocimiento a alcanzar es descriptivo, porque según la escritora Roxana Ynoub:

Este tipo de investigaciones se propone describir el comportamiento de variables y/o identificar tipos o pautas características resultantes de las combinaciones de un cierto número de ellas. Las investigaciones descriptivas se ocupan entonces de identificar las variables relevantes del objeto o asunto investigado, y luego de averiguar cómo se comportan dichas variables. (Ynoub, 2011, p. 82).

Asimismo, Ynoub enfatiza que, las investigaciones descriptivas son aquellas que tienen como propósito evaluar: “el comportamiento de una o varias variables, tomadas de manera independiente, y/o el comportamiento conjunto de variables al modo de correlaciones (que no implican causalidad) y/o la identificación de combinaciones de valores entre las variables (perfiles o pautas)” (Ynoub, 2011, p. 84).

Cabe destacar, que Ynoub señala que “los diseños resultan de la combinación del número de variables, el número de unidad de análisis y el número de mediciones en el tiempo” (Ynoub, 2011, pág. 102).

En este trabajo en particular, el plan de tratamiento y análisis de los datos, consta de un análisis centrado en la variable. La Unidad de Análisis son las entrevistas a

los/as tres profesores/as de educación física, donde se analizan sus discursos y experiencias sobre los contenidos que enseñan y seleccionan en sus clases.

Por otro lado, dos son las Variables que se analizan, en primer lugar, las visiones que tienen y llevan a cabo en sus clases los docentes del nivel primario de Río Negro, y en segundo lugar, los saberes de la cultura corporal que implementan en sus clases diarias como aprendizaje en los estudiantes.

En segundo punto, en relación al número de mediciones u observaciones que se hacen a lo largo del tiempo es una sola, se estudian las tres entrevistas de forma sincrónica y se relacionan con las variables. Según la autora Ynoub, este tiempo puede interpretarse como una forma de temporalidad en la investigación donde las distintas fases coexisten y se influyen mutuamente, en lugar de sucederse de manera secuencial (Ynoub, p. 21).

Como tercer punto, la búsqueda del conocimiento refiere a una investigación - acción, debido a que, existe un plan de acción por parte del entrevistador mediante las entrevistas que le realiza a distintos profesores para obtener conocimiento. Ynoub, argumenta que:

La respuesta a una pregunta de intervención es una acción o un plan de acción; la respuesta a una pregunta de investigación es un conocimiento (que puede ser de utilidad para la toma de decisiones y la acción, pero que en sí mismo no es una acción). La llamada "investigación-acción" combina estos dos momentos. Pero, aunque sean las mismas personas las que investigan (diagnostican), toman decisiones y actúan, es importante distinguir desde el punto de vista formal -y real- las distintas obligaciones y procesos (operacionales y cognitivos) implicados en cada uno de esos momentos. (Ynoub, 2011, p. 47).

Por último, en relación con el contexto del dato, la información utilizada es de campo, porque se obtiene mediante entrevistas semiestructuradas cara a cara con los entrevistados, no se recopila de libros, ni encuestas, etc. Sin embargo, para realizar el estado de arte y relevancia cognitiva se usó dato bibliográfico, obtenido de dos tesis. Ynoub resalta que: "de manera general, puede decirse que un dato es una unidad de información" (Ynoub, 2011, p. 67).

## **2.2 INSTRUMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS**

Para el presente trabajo de investigación, como instrumento para la producción de datos se utilizó una entrevista semiestructurada. La escritora Ynoub, por un lado, explica

que el instrumento es “una herramienta que se utiliza para medir o evaluar el asunto que interesa investigar” (Ynoub, 2011, p. 112).

Por otro lado, Roxana Ynoub afirma que, en las ciencias sociales y humanas, existen instrumentos específicos y otros de alcance muy general, cuyo contenido es definido por el fin para el que se los usa. Entre estos se encuentran:

- El Registro de observación simple.
- Cuestionario mediante Encuesta.
- Guía de Entrevista.
- Test o pruebas de evaluación estandarizadas (Ynoub, p. 104).

Con respecto a la entrevista, tema que aquí interesa por ser instrumento de la investigación, Ynoub las denomina como entrevista dirigida, semidirigida o no dirigida (también llamada entrevista libre o abierta) a las distintas modalidades, según su nivel de direccionamiento y/o estructuración (Ynoub, p. 110).

Del mismo modo, Roxana señala una clara diferencia entre realizar un Cuestionario y una Entrevista. En el primer caso, el mismo está organizado por un conjunto de ítems con la mayoría de sus preguntas cerradas o pre-codificadas, en cambio, en el segundo caso, la guía de entrevista es un listado de temas a tratar con los entrevistados (en los que eventualmente se pueden fijar las modalidades del estímulo motivador) todas ellas abiertas, y sujetas a un contexto de intercambio “cara a cara” entre entrevistador y entrevistado (Ynoub, p. 110). A su vez, la escritora argumenta que “el grado de rigidez con el que se aplique esa guía marcará el nivel de direccionamiento y estructuración de la entrevista” (Ynoub, 2011, p. 110).

Asimismo, Ynoub enfatiza en el/la entrevistado/a resaltando que:

El personal entrenado para la toma de entrevistas debe ser especialmente receptivo y saber motivar la confianza con su entrevistado/a. En ese sentido, debe ser también capaz de captar información no verbal, como la actitud del entrevistado/a, el clima percibido en el encuentro, la motivación para responder o participar de la entrevista, el contexto y la situación en que se fijó y se tomó la entrevista, etc. Toda esta información debe ser incluida junto a los contenidos de la entrevista. (Ynoub, 2011, p. 110).

Por último, Roxana Ynoub, acentúa en que, dadas las características de la entrevista, se requiere mucho tiempo para la toma de cada una y, por lo tanto, se la suele elegir como instrumento en estudios con muestras pequeñas o intensivas: pocos casos en los que se profundiza más, a diferencia por ejemplo de las encuestas, en las que se pueden tomar muchos casos, pero profundizando menos (Ynoub, p. 110).

Ver planillas de observación en anexo 1.

### 2.3. FUENTES DE DATOS

En la presente investigación, se trabajó con una fuente de datos primaria, debido a que la información la produjo el mismo equipo de investigación, es decir, mediante las entrevistas individuales a los profesores de educación física.

Roxana Ynoub, indica que: “Si la información la produce el mismo equipo de investigación, se dirá que se trabaja con una “fuente de datos” primaria; de lo contrario se tratará de fuentes secundarias” (Ynoub, 2011, p. 112).

Asimismo, Roxana expone que existen tres tipos de fuentes, a saber:

- Fuentes primarias: cuando las obtiene el mismo Equipo de Investigación, a través de relevamientos por encuestas, en observaciones en terreno, en diseños experimentales, etc.
- Fuentes secundarias directas: cuando se toman los registros producidos por otro investigador o Equipo de investigación o registros institucionales de diverso tipo. Por ejemplo, documentales, registros de datos en bruto, datos del Registro Civil, etc.
- Fuentes secundarias indirectas: cuando se toma la información recogida y procesada por otros (instituciones o investigadores). Por ejemplo: memorias, ponencias de congresos, conclusiones y datos sistematizados en artículos científicos, etc. (Ynoub, 2011, p. 112).

Esta elección de la entrevista, como medio para la recopilación de datos, se utilizó debido a que, cumple con las tres condiciones que debe tener una fuente; viabilidad, accesibilidad y factibilidad.

En el primer caso, se puede decir que la entrevista es *viable* porque en el contexto de la investigación que se pretende hacer, sí permite realizar entrevistas a los/as profesores/as, y de esta forma, escucharlos directamente y obtener información de sus palabras. Bajo este argumento, se puede definir que la viabilidad presenta:

- ✓ Ventajas:
  - ❖ Permite ser muy viable en investigaciones cualitativas, donde se busca comprender percepciones, experiencias y sentidos de los/as entrevistados/as.
  - ❖ Se recopila información rica y contextualizada.
  - ❖ Se adapta a diferentes edades y clases sociales.
- ✓ Desventajas:
  - ❖ Se requiere tiempo para coordinar la entrevista, para realizarla y luego transcribirla.

- ❖ No todos los/as entrevistados/as se sienten cómodos, pueden ejercer cierta resistencia a la misma si se sienten afectados o si el tema les parece sensible.

En el segundo caso, se puede exponer que la entrevista es *accesible* porque se puede acceder a los sujetos reales que se entrevistan. Entre sus ventajas y desventajas se encuentran:

✓ Ventajas:

- ❖ La institución permite acceder de forma directa a los entrevistados por medio de la autorización directiva del establecimiento.
- ❖ Puede facilitar dicho acercamiento a los entrevistados, el vivir en la misma ciudad, barrio, y haber concurrido en niveles educativos anteriores a esa institución.

✓ Desventajas:

- ❖ Puede ser difícil acceder a determinados profesores/as si los tiempos de cada uno son diferentes.
- ❖ Si la institución no lo permite, no se pueden tocar temas como discriminación, violencia, sexualidad, etc.
- ❖ No todos los entrevistados generan con el entrevistador la misma confianza al momento de expresarse y hablar, dependiendo de la edad, vergüenza, estado de ánimo, etc.

En el tercer caso, se manifiesta que la entrevista es *factible* porque sí se puede llevar a cabo, si se consideran los recursos humanos, el tiempo y los materiales. Entre sus ventajas y desventajas se encuentran:

✓ Ventajas:

- ❖ No requiere grandes recursos tecnológicos.
- ❖ Puede hacerse de forma presencial o virtual. En este caso se hizo presencialmente.
- ❖ Es flexible en tiempo y duración.
- ❖ Permite una charla rica y amena con los/as entrevistados/as.

✓ Desventajas:

- ❖ Requiere tiempo para preparar preguntas, transcribir luego de la grabación y el posterior análisis de la misma.
- ❖ Hay que generar buenas preguntas que no ameriten desconfianza en el entrevistado y que no sean cerradas, de lo contrario la entrevista no genera riqueza en sus respuestas.

Por otro lado, cabe resaltar que se eligió una entrevista semiestructurada, porque cumple con los cinco criterios que se necesitan para la obtención de datos.

En primer lugar, cuando se hace referencia a la *Calidad* de la entrevista, se destaca que el entrevistador puede guiar sin imponer, y lograr un diálogo auténtico que produzca datos significativos. Como características de la calidad de una entrevista se puede señalar:

- ❖ La coherencia entre las preguntas y los objetivos de investigación.
- ❖ La capacidad del entrevistador para profundizar en el guion de la entrevista.
- ❖ La capacidad de hacer flexible la entrevista acorde a cómo se vaya dando la conversación.

En segundo lugar, cuando se hace mención a la *Economía* de la entrevista, se valora no necesariamente que sea corta, sino que esté bien enfocada y dirigida con criterio. Como características de la economía de una entrevista se puede subrayar:

- ❖ Obtener información profunda y relevante.
- ❖ Usar bien el tiempo de la entrevista sin tener charlas sin sentido y fuera del tema importante.
- ❖ Evitar desviaciones del tema principal.

En tercer lugar, cuando se hace alusión a la *Riqueza* de la entrevista, se refiere a la profundidad, la diversidad y complejidad del contenido obtenido. Para lograr este fin, se debe priorizar:

- ❖ Realizar preguntas abiertas que inviten a reflexionar a el/la entrevistado/a.
- ❖ Generar confianza en el/la entrevistado/a.
- ❖ Generar repreguntas para ampliar ideas.

En cuarto lugar, cuando se hace relación a la *Cantidad* de la entrevista, no significa realizar muchas entrevistas para lograr obtener información, más bien, con cantidad se busca que se cubra de forma amplia los temas claves, sin dejar vacíos significativos. Se debe intentar lograr que:

- ❖ El/la entrevistado/a desarrolle con amplitud sus respuestas.
- ❖ Que el/la entrevistado/a brinde información suficiente para cubrir los temas relevantes.

En quinto lugar, cuando se enfatiza sobre *Oportunidad* de la entrevista, significa que el momento y el contexto son acordes para poder realizarla, y que se obtenga la información “aquí y ahora”, no después en una segunda oportunidad. Bajo este punto, se debe tener en cuenta:

- ❖ Realizarla en un contexto adecuado para el/la entrevistado/a.
- ❖ Que el/la entrevistado/a se encuentre en un buen momento emocional para que pueda dialogar libremente.

## 2.4. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES EN CONTEXTO

En el presente trabajo de investigación de análisis centrado en las variables, según las mismas, se llevó a cabo el plan de actividades en contexto de terreno, porque se realizaron las entrevistas cara a cara y de forma personal, con cita prevista con los entrevistados/as. Además, la posición del entrevistador fue interactiva, debido a que, no se realizó una mera “lectura de preguntas”, sino que, se participó activamente con el entrevistado, teniendo una escucha activa y flexible, con intervenciones espontáneas y significativas, respetando la voz del entrevistado sin ejercer subjetividades personales, y construyendo el conocimiento mediante el diálogo entre ambos.

La autora Roxana Ynoub, al referirse al Plan de Actividades señala que; “se trata de precisar con detalle el conjunto de actividades que se estiman realizar para el cumplimiento de los objetivos” (Ynoub, 2011, p. 130). De la misma manera, expone que, las actividades deberán vincularse a los objetivos previstos, y suele ser útil ordenarlas por referencia a ellos, por ejemplo, hacer una lista de actividades según correspondan a cada uno de los objetivos (Ynoub, p. 130). Por su parte, menciona que, las actividades se conciben como las grandes tareas que se espera cumplir para alcanzar los objetivos propuestos. Pueden ser de diversos tipos, desde actualizaciones bibliográficas hasta tareas de relevamiento de campo y análisis de resultados (Ynoub, p. 130).

Por otro lado, se llevó a cabo un cronograma de actividades en donde, se especifica el tiempo empleado para realizar dichas entrevistas. Roxana Ynoub, explica que el cronograma de actividades está directamente vinculado con el Plan de actividades, es decir, constituye la especificación en tiempo cronológico del período que demandará la realización de las actividades y en qué momento del lapso total del tiempo previsto para la realización del Proyecto, se estipula la realización de cada una de esas actividades (Ynoub, pág. 130). También subraya que es útil para organizar y planificar las actividades dentro del equipo de investigación (Ynoub, p. 130).

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA</b>
Presentación con directivos para solicitar autorización de realización de entrevistas a los/las profesores/as de educación física de la institución	El 15 de octubre de 2024
Primer contacto vía telefónica, WhatsApp o presencial con cada profesor/a, a fin de convocarlo a participar en la investigación. Acuerdo de posibles fechas para la entrevista.	Del 20 de octubre al 30 de octubre de 2024.
Envío del consentimiento informado por mail a cada profesor/a y registro de quienes aceptan voluntariamente participar.	Del 22 de octubre al 26 de octubre de 2024
Encuentro con el profesor/a A y realización de la entrevista. Firma del consentimiento informado al finalizar la entrevista.	El 28 de octubre de 2024
Encuentro con el profesor/a B y realización de la entrevista. Firma del consentimiento informado al finalizar la entrevista.	El 29 de octubre de 2024
Encuentro con el profesor/a C y realización de la entrevista. Firma del consentimiento informado al finalizar la entrevista.	El 8 de noviembre de 2024
Transcripción de entrevistas a formato digital	Desde el 9 de noviembre al 15 de noviembre de 2024

## 2.5. MUESTREO

En el presente trabajo de investigación, el Universo elegido fueron los profesores/as de educación física que ejercen en el nivel primario de la ciudad de General Roca. Roxana Ynoub señala en relación al universo que:

La estructura de la muestra debe ser análoga a la estructura del universo que puede especificarse ahora en los siguientes términos: en el diseño de una muestra se debe procurar que la variabilidad de la muestra sea análoga a la variabilidad del universo, al menos en aquellos aspectos relevantes para los fines de la investigación. (Ynoub, p. 305).

Por su parte, se utilizó una muestra no probabilística porque se utilizaron criterios sustantivos para la selección, es decir, tres profesores/as de Río Negro de educación primaria, específicamente de General Roca, realizando una muestra conveniente. Roxana Ynoub define que: “las muestras aluden a la selección de las unidades de análisis con las que se va a trabajar” (Ynoub, 2011, p. 128). Además, la autora señala que: “Las características de las muestras dependen del esquema de investigación, de la estrategia elegida y del tipo de asunto a tratar” (Ynoub, 2011, p. 128). De esta forma, Ynoub subraya que, las muestras se dividen en dos grandes grupos: muestras aleatorias o probabilísticas, es decir, regidas por el azar, y muestras no aleatorias o no probabilísticas (Ynoub, p. 128). Finalmente, la autora recuerda que, no existen criterios absolutos para la selección de una muestra, porque se ponen en juego múltiples factores: unos vinculados al esquema de investigación, otros a la accesibilidad a los casos o unidades de análisis, otros a las características fundamentales de estas unidades (Ynoub, p. 128). En una misma investigación, sostiene Ynoub, pueden utilizarse distintos tipos de muestras en distintos niveles o momentos del trabajo (Ynoub, p. 128).

## 2.6. PLAN DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS – SISTEMA DE MATRICES DE DATOS.

CATEGORÍAS	VALORES	DEFINICIONES OPERACIONALES				
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		<table border="1"> <tr> <td>Militarista</td> <td> <p>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. Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.</p> </td> </tr> <tr> <td>Higienista</td> <td> <p>Desarrollo de la condición biológica (Anátomo - 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.</p> </td> </tr> </table>	Militarista	<p>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. Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.</p>	Higienista	<p>Desarrollo de la condición biológica (Anátomo - 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.</p>
		Militarista	<p>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. Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.</p>			
Higienista	<p>Desarrollo de la condición biológica (Anátomo - 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.</p>					

			<p>Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles.</p> <p>Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.</p>		
		Deportivista	<p>Transmisión de técnicas deportivas. Ejercicios analíticos y sistemáticos. Selección y detección de talentos deportivos.</p> <p>Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva.</p> <p>El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física</p> <p>Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física.</p> <p>Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.</p>		
		Recreacionista	<p>El rol que cumplen los docentes dentro de la visión Recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenedas). 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.</p> <p>Entretener a los alumnos con actividades recreativas.</p> <p>Utilizar al juego como estrategia metodológica.</p>		
		Psicomotricista	<table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td> <p>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.</p> </td> </tr> </table>	Método Psicokinético	<p>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.</p>
Método Psicokinético	<p>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.</p>				

				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		<p>El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje.</p> <p>Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas)</p> <p>Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas.</p> <p>El aumento del acervo motor.</p> <p>La formación física básica.</p> <p>La enseñanza de nuevas conductas motrices</p> <p>La formación corporal</p> <p>El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez.</p> <p>La combinación de habilidades motrices en simultáneo</p> <p>La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y los compañeros.</p>
		Humanista con sentido socio crítico		<p>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.</p> <p>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).</p> <p>Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>

			<p>Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física.</p> <p>Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.</p> <p>Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.</p> <p>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.</p> <p>Derecho a la identidad y diferencia corpórea.</p>	
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 contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas socio motrices	De contra comunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
				De colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
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	

### **3. TERCERA PARTE: EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**

#### **3.1 EXPOSICIÓN DE LOS DATOS**

Para comenzar, cabe mencionar que se ordenarán tres apartados haciendo relación con sus respectivas preguntas y respuestas de los profesores/as en las entrevistas. Sin embargo, si bien las preguntas se agrupan según cuatro grandes contenidos, a saber; datos personales, la visión y función social, los saberes y la planificación, de todas las respuestas de los docentes se obtendrá información relevante con respecto a dos apartados, en primer lugar, la Visión y Función Social y, en segundo lugar, los Saberes de la Cultura Corporal. Por último, el tercer apartado corresponderá a la Vinculación que se establecerá entre los dos primeros, mencionado en el apartado de *análisis e interpretación de datos* (Vinculación).

##### **3.1.1 VISIONES Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Inicialmente, hay que acentuar que las primeras preguntas de los entrevistados hacen referencia a datos personales y sus elecciones con respecto a la carrera de Profesor de Educación Física.

En primer lugar, cuando se les preguntó a los docentes “¿por qué eligieron ser profesores de educación física?”, Luis García respondió: “mi elección tuvo que ver con el deseo de trabajar en el ámbito del deporte” (García Luis, 31 años). En este punto, se aprecia que el docente tiene una visión deportivista de la educación física, donde asocia un trabajo futuro en el deporte con la enseñanza educativa, sin saber si es un deseo educativo o una imposición social. Sobre esta definición, el autor Rozengardt menciona que se naturaliza la relación entre la educación física y el deporte, debido a que los estudiantes relatan que este último, es un motivo, señal o fuente de decisión para estudiar educación física, ya que es un antecedente, una expectativa y retorna como una continuidad y/o perspectiva futura en el plano laboral (Rozengardt, p. 11).

A su vez, la docente Juana González ante la misma pregunta respondió: “primero porque hice deporte toda mi vida y me crié en el ámbito deportivo” (González Juana, 28 años). Se puede visualizar en esta respuesta, que el ámbito en el cual se crió, seguramente era considerado propicio y aceptable para el desarrollo de actividades físicas. De esta forma, la autora Aisenstein resalta que el pensamiento que circulaba en

las personas promovía a que “debe entenderse en clave higiénica y moral: el deporte nos hace sanos, nos hace únicos y nos hace buenos” (Aisenstein, 2008, p. 125).

Asimismo, Juan Pérez contestó ante la pregunta de por qué eligió ser profesor de educación física lo siguiente “elegí ser profesor de educación física porque me gustaban los deportes” (Pérez Juan, 40 años). Bajo esta definición, puede sostenerse que el profesor mantiene una visión deportivista de la educación física, donde denota que pudo haberse criado en un ámbito familiar deportivo, y considerando su edad, 40 años, y los contextos externos, cabe indicar los paradigmas sociales que transitaba la época. La autora Daniela Mansi, bajo este punto, define que el deporte fue visto como un agente clave para disciplinar los cuerpos de la sociedad argentina, convencer ideológicamente y ocultar las decisiones políticas adoptadas por los gobiernos de facto que gobernaron entre 1976 y 1983 (Mansi, p. 63).

En segundo lugar, en relación a la pregunta “¿Por qué piensas que hoy sos profesor/a de educación física en la escuela?”, Juana responde que “siempre me focalice mucho en el deporte que a mí siempre me gustó y me gusta dar, que es la Gimnasia Artística” (González Juana, 28 años). Bajo este punto, el autor Kirk, explica que “se pasó de la idea de la Educación Física como Gimnástica a la idea de la Educación Física como Deporte y Habilidades Deportivas” (Kirk, 2008, p. 1). Bajo estas definiciones, podría relacionarse que, años atrás, la Gimnástica antecede al Deporte y Habilidades Deportivas, pero, sucesivamente guardan una estrecha conexión. Además, desde una mirada de Galak, él mismo explica que la Gimnasia se desarrolló como la disciplina principal de esta visión Higienista, que aliena, mantiene el orden, los lineamientos y desarrolla la salud de los estudiantes generando correcciones posturales (Galak, p. 11).

Seguidamente, se hará mención a los datos obtenidos sobre el eje de la planificación. Cuando se les consultó a los docentes: Esa elección de modalidades ¿tiene que ver con tu preferencia o la implementas por requerimiento institucional? Podemos apreciar tres respuestas similares, primero, el docente Luis García expresó: “es depende la institución, depende más que nada de la institución” (García Luis, 31 años). Segundo, la profesora Juana declaró: “Un poco y un poco, o sea, primero lo charlo con los directivos y le propongo ideas a principio de año para hacer anuales...después de eso se lleva a supervisión para ser aprobado” (González Juana, 28 años). En tercer lugar, Juan detalló: “No, hay bajada de línea de cómo trabajar la planificación, pero eso es institucional” (Pérez Juan, 40 años).

De estas tres definiciones puede observarse que la institución cumple un papel fundamental en el trabajo de la planificación, es decir, tiene la capacidad de decidir qué planificaciones se llevan a cabo y cuáles no. Podemos tomar a Mansi que citando a Rivero (2011), señala que estas propuestas motrices catalogadas como “juegos”, en verdad se

hallan marcadas por el/la docente, impidiendo el despliegue del jugar en la niñez y utilizando al mismo juego como estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares (Mansi, p. 105).

Posteriormente, cuando se averiguó sobre ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación que realizas?. El docente Luis señaló: “me han tocado directivos que me han dicho planificá por unidad didáctica, por proyecto, o ya hay instaurado algún proyecto institucional donde yo me tengo que adaptar” (García Luis, 31 años). Por su parte, Juana mencionó: “cuando entrego la planificación anual el directivo me dice “ajustá acá, fijate esto” (González Juana, 28 años). Asimismo, Juan subrayó: “yo presento las planificaciones, los bloques mes a mes, y la miran los directivos y si necesitan modificar o ampliar algo nos juntamos y se hace” (Pérez Juan, 40 años).

Nuevamente, se observa que tanto la supervisión como la dirección inciden en el tipo de modalidades de planificaciones que llevan a cabo los docentes, donde incluso, en ocasiones, se tienen que adaptar a un proyecto institucional que ya hay instaurado. Profundizando en el tema, la autora Daniela Mansi, aclara que anteriormente la selección de los juegos por parte de el/la docente se encontraba articulados con el contenido (o los contenidos) a ser enseñados (Mansi, p. 116). De igual forma, manifiesta que Rivero (2011) lo denomina como “juego no juego”, y Pavía (2006) lo describe como “ambigüedad paradójica”, debido a que se les presenta a los/as niños/as una actividad disfrazada de juego, pero se sabe que allí dentro no se puede jugar (Mansi, p. 117).

De la misma forma, se interrogó si esta periodicidad, ¿es un requisito institucional impuesto o acordado?.

El profesor Luis argumentó “No, no, por lo general es impuesto” (García Luis, 31 años). La profesora Juana objetó “es impuesto, porque yo no la entrego si tengo ganas o no, me la piden y tengo que entregarla” (González Juana, 28 años). A su vez, Juan contestó “es impuesto, pero se puede conversar con los directivos modificaciones y que sea flexible” (Pérez Juan, 40 años).

Bajo estas definiciones, se analiza que la periodicidad es un requisito impuesto por parte de la institución pero que puede conversarse para que sea flexible. De todas formas, si bien la periodicidad es importante, lo es aún más los contenidos que se puedan llevar a cabo en las clases, en las planificaciones día a día.

Luego, cuando se hizo mención a ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?. El profesor Luis articuló: “Básicamente nuclear es eso, el contexto” (García Luis, 31 años). Se contempla que el docente en sus planificaciones prioriza el contexto como muy importante. Mansi asegura que, desde un punto de vista del rol docente, se basa en el ofrecimiento de espacios, materiales e intervenciones del profesor

necesarias para que los niños y las niñas construyan situaciones de juego, donde el modo de jugar que prevalezca sea lúdico (Mansi, p. 130).

Por su parte, la profesora Juana formuló “para mí es súper importante el inicio, también por una cuestión de entrada en calor y preparación del cuerpo para lo que viene” (González Juana, 28 años).

El escritor Vicente Pedráz afirma que, el discurso pedagógico de la educación física, como acción de su legitimación, en verdad lo que hace es construir un cuerpo apto para ser enseñado, es decir, escolarmente enseñado (Pedráz, p. 63). De este modo, la escuela lo primero que hace es reducir los cuerpos al cuerpo, o sea, desconfigura las corporalidades y reconfigura en el cuerpo aprendiz del que importa, construyendo un cuerpo único y genérico sin necesidades particulares ni expectativas divergentes, en verdad un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible (Pedráz, p. 63).

Por otro lado, el profesor Juan ante la pregunta anunció “sí, el propósito, el objetivo, y en base a eso tomo los contenidos y las actividades” (Pérez Juan, 40 años).

Sin embargo, la autora Daniela Mansi desde un punto de vista Psicomotricista, describe que hay que tener en cuenta otras situaciones que se generan en las clases y que son de suma importancia, como por ejemplo las situaciones problema, y citando a Le Boulch (1983), enfatiza que el/la docente debe de intervenir en aquellos juegos espontáneos realizados por las/os niñas/os para generar distintas problemáticas, donde el/la alumno/a deba resolver motriz y cognitivamente (Mansi, p. 94).

A continuación, se hizo referencia a preguntas relacionadas con los Saberes. En primer lugar, se les preguntó a los profesores/as “¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que haces circular en las clases de educación física?”.

En primer lugar, el docente Luis sostuvo “por lo general pongo en práctica todos los saberes, creería que no dejo ninguno afuera o a dedicación” (García Luis, 31 años).

En este sentido, se considera en el presente trabajo siete saberes, por ende, a lo largo de la entrevista se vislumbrará si todos son tenidos en cuenta o cuáles tienen mayor preponderancia.

Luego, la profesora Juana aseguró:

En primer lugar, hacemos prácticas relacionadas a lo deportivo...después hacemos juegos, el juego es fundamental desde primero a séptimo grado, porque se desarrollan vínculos, se generan y resuelven conflictos...después en los juegos pre deportivos voy implementando de a poquito a poquito las reglas. (González Juana, 28 años).

Bajo esta respuesta puede notarse tres puntos importantes. Como primer punto, la docente enfatiza que realiza prácticas deportivas, en segundo lugar, comenta que el

juego es muy importante en toda la etapa primaria, no obstante, termina resaltando los juegos pre deportivos y la implementación de reglas para su consecución en la fase propiamente deportiva.

El autor Rozengardt, expone que el dispositivo didáctico pedagógico que anima a la educación física en la escuela secundaria está asociado a la forma deportiva, donde poseen un débil desarrollo didáctico y escaso diseño y uso de artefactos, sin embargo, sí aparecen diversas herramientas de intervención para “hacer hacer” o para corregir técnicas de movimiento buscando mejorar el rendimiento motor (Rozengardt, p. 7).

Por su parte, el profesor Juan afirmó “por ejemplo, trabajás algo deportivo y también trabajás expresión corporal, temas de cooperativismo, así que está todo relacionado, va todo ligado entre sí” (Pérez Juan, 40 años).

Con respecto a esta argumentación, se puede sostener que no todo está relacionado entre sí, que en la educación física hay muchos saberes que pueden ser trabajados como la expresión corporal, las prácticas Introyectivas, etc., pero puntualmente, lo deportivo no está totalmente relacionado con lo cooperativo, existe una clara diferencia entre ambos, y quizá sólo podría existir la cooperación dentro de un mismo equipo, pero no todos los jugadores experimentarían el mismo sentimiento de victoria.

En consecuencia, el autor Callado explica que los juegos competitivos implican que, si alguien gana, entonces el otro pierde, y en los juegos cooperativos, una persona gana sólo si todos ganan y pierde si todos pierden, es decir, los estudiantes sienten el hecho de ganar o de perder enfrentándose no a otras personas, como en las actividades competitivas, sino a retos externos al grupo (Callado, p. 38).

A continuación, se interrogó a los docentes sobre “¿Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que disponen y hacen circular en las clases?”.

Primeramente, Luis alegó: “tiene que ver con lo deportivo” (García Luis, 31 años).

La autora Daniela Mansi, especifica que la tarea de los docentes y las propuestas gimnásticas que antes generaban, ahora son con un enfoque deportivo/competitivo (Mansi, p. 111).

En segundo término, el profesor Juan objetó:

Y a mí con los grupos que tengo me gusta mucho lo deportivo porque todo les gusta, primero competir...me gusta incluir lo adaptado, porque al trabajar con discapacidad adapto juegos, actividades, los deportes mismos, y en base a eso como que se van desprendiendo los otros saberes mismos. (Pérez Juan, 40 años).

En esta definición, puede observarse tres puntos importantes, en primer lugar, que el docente remarca “primero competir”, en segundo lugar, que adapta los juegos y

deportes mismos para trabajar con chicos con discapacidad, y tercero, que prioriza el deporte mismo, porque según él, a través de eso se desprenden los otros saberes.

Bajo esta síntesis, tomando al autor Callado, él mismo destaca que es importante no usar palabras como “ganar” o “perder”, porque estas orientan la actividad hacia el resultado obviando el proceso, como en las actividades competitivas, más bien, deben usarse expresiones como “su objetivo es...”, “tienen que intentar que...”, si lo que se busca son soluciones creativas, el diálogo, la comunicación y la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo (Callado, p. 39).

Del mismo modo, se analizó si “¿hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase? ¿Cuáles?”. El docente Luis expresó “se lleva a cabo siempre y cuando se pueda llevar a cabo en la institución” (García Luis, 31 años).

Profundizando, se visualiza que la institución cumple un papel fundamental a la hora de llevar a cabo un saber de la cultura corporal o ejercicio, y que los docentes están ligados a estas propuestas.

Esto puede argumentarse según Mansi que citando a Renzi (2009), explica que se intenta que el juego sea una actividad “útil”, es decir, no encuentra permitido que los estudiantes se “muevan por el solo hecho de moverse”, sino que, cada habilidad motriz desarrollada por el niño/a debe encontrar su espacio utilitario en el mismo (Mansi, p. 120). De esta forma, según palabras de Sarlé (2011), mediante esta idea instrumentalista del movimiento corporal en la infancia, se va configurando así el enseñar a través del juego (Mansi, p. 120).

En segundo lugar, Juana comentó “a veces me proponen algún juego de persecución y sí, re va, sino trato de negociarlo, hoy lo que yo planifiqué, mañana hacemos su juego” (González Juana, 28 años).

A todo esto, Marta Bujosa argumenta que “estamos acostumbrados a que enseñar a jugar implica decir qué hacer y en muchos casos hasta cómo hacerlo, a eso, en ocasiones se lo llama juego” (Gómez y Bujosa, 2015, p. 11).

Asimismo, el profesor Juan describió “con los de segundo ciclo, son más expresivos ellos, entonces, el saber que saben ellos es el deportivo, porque eso está muy vinculado a la educación física” (Pérez Juan, 40 años).

Bajo este punto, se puede argumentar dos factores, en primer término, cuando Juan Pérez subraya que lo deportivo se vincula a la educación física, puede tomarse a la autora Aisenstein cuando enfatiza que el deporte, como contenido escolar, no puede ser siquiera sometido a discusión y a la construcción del mito sobre sus bondades esenciales, porque con su sola presencia o práctica hace pensar que enseña y educa (Aisenstein, p. 125). En segundo término, cuando el docente narra que el saber que saben los chicos está

relacionado a lo deportivo y eso se vincula con la parte expresiva, tomando a Carlos Velázquez Callado considerando a Terry Orlick (1999), él mismo se refiere a los Juegos Competitivos. El autor pone de manifiesto que son divertidos solo para algunos porque la mayoría experimenta un sentimiento de derrota, donde los jugadores no se solidarizan y son felices cuando algo “malo” les sucede a los otros (Callado, p. 28).

Posteriormente, se consultó si ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿cuáles? ¿por qué?.

El profesor Luis sostuvo: “hay contenidos que la institución te puede decir “no este contenido no lo lleves a cabo” por una cuestión institucional” (García Luis, 31 años).

Marta Bujosa en palabras de Rivero (2010), expone que, en la formación inicial no se enseña a intervenir para el desarrollo del jugar, se interviene para administrar formas de juego a las que los estudiantes se deben adaptar (Gómez y Bujosa, p. 10).

Por su parte, Juana aclaró:

Me frena que no haya suficientes materiales. En otra escuela no tengo ZUM, tengo que sí o sí hacer afuera, no tengo espacios cerrados... después en lo deportivo, no puedo dar Básquet porque tengo un solo aro, no puedo dar el deporte propiamente dicho, pero no importa, enseñó reglas básicas. (González Juana, 28 años).

De esta definición se analizarán dos temas importantes. En primer lugar, la profesora cuando señaló: “me frena que no haya suficientes materiales...no tengo espacios cerrados”, con lo cual, parafraseando a Callado, el autor explica que el factor fundamental no es tanto el material, el agrupamiento o el espacio, sino las experiencias previas de los y las participantes respecto a dichas variables y sobre todo, al tipo de actividades realizadas con dichas variables (Callado, p. 54). En segundo lugar, cuando Juana comentó: “no puedo dar Básquet porque tengo un solo aro, no puedo dar el deporte propiamente dicho, pero no importa, enseñó reglas básicas”. La escritora Daniela Mansi admite que se generó un reduccionismo en la tarea docente, donde la enseñanza del reglamento y la técnica deportiva fueron la legitimidad de su quehacer (Mansi, p. 111).

Luego, en base a la *visión y función social*, se entrevistó a los profesores/as consultándoles cómo podrían definir a la educación física actual.

El profesor Luis afirmó: “se puede llevar a cabo o es aplicable en la vida cotidiana de cada alumno: muchas veces se relaciona educación física con jugar únicamente con un área muy recreativa que no tiene mucho sentido, mucho contenido” (García Luis, 31 años). Marta Capllonch Bujosa señala que, no todas las instancias de juego que se proponen en educación física implican el juego y, menos aún, son lúdicas (Gómez y Bujosa, p. 7).

La profesora Juana marcó:

Con respecto a años anteriores no sé, porque yo no ejercía, pero con respecto a las generaciones han cambiado, antes quizás era mucho más reglada, más militarizada, eso en los años 90', ahora no tanto, pero si se perdió mucho el respeto de los chicos con el docente, obvio no generalizo, pero si se ve que cambió bastante. (González Juana, 28 años).

Tomando a Daniela Mansi y retrocediendo en el tiempo, la misma sostiene que la visión Militarista es la primera intención clara de educar los cuerpos de las niñas y niños, "convirtiendo al niño en un objeto de observación" (Mansi, p. 72).

Por otro lado, Juan Pérez formuló:

Hoy es un desafío la educación física, si bien en la escuela es obligatorio...ESI porque los cambios sociales te lo van pidiendo, el tema del género, tengo escuelas donde los chicos son muy machistas y es difícil trabajárselo eso...chicos que tienen lesiones muy simples que si tuvieran en movimiento no pasaría. Después tenes chicos que hacen mucho deporte, en esta ciudad que le hace falta el deporte, por ejemplo, y son chicos que vienen con muchos saberes del deporte, y hay que poder adaptarlo para que todos trabajen, y bueno hablo mucho del deporte, pero la clase está destinada a que el deporte sea una herramienta porque nosotros tenemos que enseñarles un bagaje motriz a los chicos. (Pérez Juan, 40 años).

En la presente respuesta de Juan puede observarse dos características puntuales, por un lado, una visión Higienista cuando expone "chicos que tienen lesiones muy simples que si tuvieran en movimiento no pasaría" (Pérez Juan, 40 años). Bajo este punto, Daniela Mansi, indica que dentro de la asignatura escolar se veía pura y exclusivamente como un organismo anátomo - fisiológico, y a su vez, la mirada docente hacía hincapié en el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos (Mansi, p. 76).

Por otro lado, una visión Deportivista y Tradicional cuando señala "Después tenes chicos que hacen mucho deporte, en esta ciudad que le hace falta el deporte, por ejemplo, y son chicos que vienen con muchos saberes del deporte, y hay que poder adaptarlo para que todos trabajen" (Pérez Juan, 40 años). En este sentido, Velázquez Callado sostiene que ayuda a que los estudiantes relacionen su valoración de la clase de educación física con la responsabilidad que adquieren de ésta, contrario a lo que pasa en la metodología tradicional donde los alumnos relacionan directamente la valoración de dicha clase con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física (Callado, p. 66).

Seguidamente, se interrogó sobre qué función social le otorgan a la educación física en la escuela primaria, a lo que la docente Juana respondió: “Después, es súper importante que el chico sepa levantar una pierna para que suba un escalón afuera, para subirse al cordón de la calle” (González Juana, 28 años). Al igual que el comentario anterior de Juan, donde puntualizaba un perfeccionamiento corporal, en este caso sucede lo mismo desde una mirada Higienista, y parafraseando a Mansi, con respecto al cuerpo de los/as estudiantes, indica que dentro de la asignatura escolar se veía pura y exclusivamente como un organismo anátomo - fisiológico, y a su vez, la mirada docente hacía hincapié en el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos (Mansi, p. 76).

Por último, cuando se les preguntó a los docentes sobre qué principios ideológicos basan su tarea laboral en la educación física, respondieron:

En un primer momento, Luis indicó: “impartir el respeto, o el desarrollar mucho los buenos valores justamente con el respeto al compañero, a los profesores, respeto a las reglas, los acuerdos” (García Luis, 31 años).

Bajo esta definición, se nota una postura militarista focalizada únicamente en el respeto, sin tener en consideración la cooperatividad, la empatía, los sentimientos, la comprensión, el escuchar, etc. La escritora Mansi, explicando la visión militarista argumentó que no solo se buscó el disciplinamiento de los cuerpos, sino que, desde un punto de vista educativo, existió una constante corrección de los/as alumnos/as por parte del docente, con el propósito de refinar aquellos comportamientos, conductas y acciones que se encontraban “mal pulidas” (Mansi, p. 31).

En un segundo momento, la profesora Juana comentó “como te había dicho anteriormente, siempre me baso en el Constructivismo” (González Juana, 28 años).

La autora Mansi, desde una visión constructivista socio crítica, declara que desde esta mirada se consideran a los/las niños/as como sujetos de derechos y protagonistas de su proceso de aprendizaje, es decir, enseñándoles a jugar desde un modo lúdico, desde el respeto, compañerismo, elección y decisión de participar, alejándose de los mandatos de la individualidad, competencia y exclusión (Mansi, p. 126). Asimismo, Daniela manifiesta la importancia de permitirles a los estudiantes la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones (Mansi, p. 128).

En contraposición, es importante resaltar que, en palabras de Galak (2011), Mansi afirma que Amavet logra adherir la Educación Física en las ciencias humanas, rompiendo toda tradición con el campo de las ciencias médicas, alegando que Educación Física es ante todo una práctica educativa, dejando en segundo plano al desarrollo orgánico de los/as sujetos (Mansi, p. 66). De esta forma, la persona que opte por el

Constructivismo como método de enseñanza, no debe focalizarse en la “perfección corporal y orgánica del sujeto/a”, como sí se pudo visualizar en respuestas anteriores.

En un tercer momento, Juan contestó:

Por ejemplo de la Militarista que es pura y exclusivamente conductista, está bueno trabajar cosas de ese parámetro, como también tenes otras cosas de la Higienista como el tema de la salud, no creo que todo lo que se hizo está mal ni todo lo que viene es bueno. (Pérez Juan, 40 años).

A raíz de esta respuesta, se puede observar que el docente puntualiza y se posiciona sobre dos visiones, la Militarista y la Higienista, pero estas teorías son Tradicionales y Mansi lo detalla cuando indica que bajo las medidas tomadas por Romero Brest, se consideró a la educación física como un medio de manipulación para el mejoramiento y/o perfeccionamiento de la raza, y además, los/as docentes comenzaron a configurarse como interventores de cuerpos infantiles y posibles agentes de salud (Mansi, p. 36).

### 3.1.2 SABERES DE LA CULTURA CORPORAL

A continuación, se van a analizar las respuestas de los entrevistados con respecto a los Saberes de la Cultura Corporal.

En primer lugar, se les preguntó a los docentes si recordaban por qué eligieron ser profesores de educación física.

El profesor Luis respondió “mi elección tuvo que ver con el deseo de trabajar en el ámbito del deporte, del movimiento y todo por ahí lo referido a la enseñanza” (García Luis, 31 años).

Bajo esta definición, se observa que el docente enlaza tres conceptos y los vincula a todos dentro de la misma temática, los cuales son; deporte, movimiento y enseñanza. Sin embargo, no siempre en los deportes se lleva a cabo la enseñanza de la educación física, y además, no es la única opción para transmitir saberes educativos. La autora Daniela Mansi expone que la realidad es que en las prácticas se evidencia un “disfraz” en el deporte, debido a que, si bien los deportes escolares se veían disfrazados con argumentaciones como el “trabajo en equipo”, el “compañerismo” y el “respeto”, en verdad se generan en esas situaciones enmarcadas por el reglamento universal deportivo, momento de violencia verbal, física y gestual (Mansi, p. 109).

A su vez, la docente Juana señaló “después cuando fui creciendo y mis intereses empezaron a cambiar pensando hacia dónde quiero ir me empezó a interesar que me gustaría empezar a enseñar en el lado deportivo o a través del movimiento” (González Juana, 28 años).

Una vez más puede apreciarse que otra docente, asocia el deporte con el movimiento, y como lo único disponible como saberes educativos. Es el autor Bracht, quien indica que “se pasó del profesor - instructor y del alumno - recluta, hacia el profesor - entrenador y del alumno – atleta” (Bracht, 1996, p. 20).

Por su parte, el profesor Juan argumentó “Elegí ser profesor de educación física porque me gustaban los deportes, después bueno entré al instituto y no estaba todo centrado en eso, pero bueno me gustó el ambiente, las carreras” (Pérez Juan, 40 años).

En este caso, se observa que el docente Juan también eligió ser profesor de educación física por los deportes, pero hace una clara distinción que al ingresar a la universidad no toda la enseñanza estaba centrada en eso. No obstante, el escritor Callado, sostiene que los padres también tienen una responsabilidad muy importante para con sus hijos, debido a que, posiblemente la educación física que recibieron se limitó al juego libre o, en el mejor de los casos, a la práctica deportiva (Callado, p. 23).

En segundo lugar, se les consultó a los docentes por qué piensan que hoy son profesores de educación física en la escuela, obteniéndose las siguientes respuestas.

El docente Luis objetó: “también por un tema de estabilidad económica, porque me gusta la profesión” (García Luis, 31 años).

Citando al autor Rozengardt, el mismo expone que se naturaliza la relación entre la educación física y el deporte, debido a que los estudiantes relatan que este último, es un motivo, señal o fuente de decisión para estudiar educación física, ya que es un antecedente, una expectativa y retorna como una continuidad y/o perspectiva futura en el plano laboral (Rozengardt, p. 11).

Por su parte, Juana González contestó:

Quando comencé a dar las prácticas en la Facultad en el ámbito formal, me dí cuenta que me gustaba, me gusta el vínculo con los chicos, que la pasen bien, que sea su momento de actividad física, ya que mucha gente no tiene actividad física fuera de casa para realizar. (González Juana, 28 años).

En esta respuesta se puede profundizar en un concepto muy importante en educación física, el “tiempo libre”, cuando Juana añade: “que sea su momento de actividad física, ya que mucha gente no tiene actividad física fuera de casa para realizar” (González Juana, 28 años). Por un lado, considerando el pensamiento de Bracht, se puede asociar esta definición a una posible postura o visión Recreacionista, debido a que él mismo señala que bajo esta visión “...se puede educar al individuo bajo cuatro sentidos, en primer lugar, educaría instrumentalizando a la persona para que ocupe de forma autónoma su tiempo libre...” (Bracht, p. 55).

Por otro lado, parafraseando a Levoratti, se la puede relacionar con una postura Deportivista, cuando el autor menciona: “...en el año 1939 al momento de fundamentar la incorporación del deporte en el plan de estudios se lo describe como: “un factor inestimable...en la enseñanza del buen empleo del tiempo libre y en las reglas de ética deportiva” (Levoratti, p. 143).

En tercer lugar, se averiguó en los entrevistados si creen que la educación física necesita cambios.

Juana González argumentó “No necesariamente tienen que hacer deporte dentro de la escuela, se pueden hacer muchas cosas que implican movimientos con el cuerpo” (González Juana, 28 años). Examinando esta frase; “se pueden hacer muchas cosas que implican movimientos con el cuerpo”, hay dos palabras muy importantes que son “utilizadas” en las clases de educación física, y son el “cuerpo” y el “movimiento”.

En un primer lugar, el “cuerpo”, o el “cuidado del cuerpo” como contenido a tratar, ha sido una respuesta concurrente de los entrevistados. Reflexionando en el tema, Pedráz habla no sobre “el cuerpo en la escuela”, sino sobre “cómo la escuela penetra en los cuerpos” (Pedráz, p. 75). El autor menciona que es mediante la educación física escolar que se inscriben en el sujeto los signos de dominación (Pedráz, p. 75). Además, admite

que la misma genera un poder sobre lo más íntimo de la economía afectiva, la economía corporal, reproduciendo la hegemonía de clase, de género, de etnia, etc. mediante la transmisión selectiva de las formas legitimadas de uso corporal (Pedr az, p. 75).

En segundo lugar, se observa que los docentes asocian educación física con movimiento, y no necesariamente esto es correcto, debido a que este camino opta por prácticas deportivas y deja de lado saberes corporales que no impliquen movimiento y se enseñe a escuchar el cuerpo, como la meditación, la elongación, prácticas isométricas, etc., como son las prácticas Introyectivas. De esta forma, Rozengardt, indaga su análisis en el interior de la escuela, y hace hincapié en que existe una relación pre - pedagógica entre la autoridad y la asimetría del que sabe y el que no (Rozengardt, p. 7). Asimismo, enmarca que se conservan aspectos previos, debido a que en el mundo deportivo federativo el entrenador es un artesano que transmite el "saber - hacer" a un joven, y esto, se repite en las versiones escolares de forma deportiva (Rozengardt, p. 7).

Seguidamente, se interrogó a los profesores acerca de qué tienen en cuenta a la hora de planificar.

El profesor Luis afianzó "Básicamente se tiene en cuenta el contexto, los recursos, y el diagnóstico del grupo" (García Luis, 31 años).

Considerando el contexto, los recursos y el diagnóstico del grupo a la hora de planificar, desde una visión Psicomotricista, Mansi señala que las prácticas se encuentran orientadas a potenciar la creatividad de los/las niños/as por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el docente abierto a la observación y análisis de sus comportamientos (Mansi, p. 97).

En un segundo momento, la profesora Juana testificó "Tengo en cuenta muchos factores, primero el espacio, luego el grupo, la edad que tienen, cómo es el grupo si tienen ganas o no, porque a veces est n rotos y no tienen ganas, y también sus intereses" (González Juana, 28 años).

Bajo esta definición, se tomar  un factor muy determinante en las prácticas educativas y que analizará a lo largo del escrito, la Motivación. La autora Renzi Gladys, citando a Deci y Ryan (2000), remarca que de estos tres elementos psicológicos la autonomía es el más determinante, debido a que permite establecer distintos niveles de motivación, desde el nivel más alto; la motivación autónoma, auto determinada o intrínseca, hacia el más bajo, la desmotivación (o falta de motivación), mientras que entre estos niveles se encuentra la motivación controlada o extrínseca (Renzi, p. 3).

En un tercer momento, Juan alegó "Lo principal es el interés de los niños, hay una etapa diagnóstica donde uno recauda información, en base a eso trabajo ciertas cosas que est n dentro del diseño curricular, y después los recursos con los que contás, espacio, materiales" (Pérez Juan, 40 años).

Nuevamente, aparece en escena “el interés de los niños/as”, es decir, la motivación de los estudiantes como factor indispensable a tener en cuenta a la hora de planificar. Una vez más tomando a Renzi Gladys, la escritora profundiza en conceptos como el “ego” y la “tarea”. La misma, indica que tanto padres, profesores y entrenadores, son los responsables de crear un clima motivacional que predisponga la orientación de los adolescentes hacia el ego o la tarea (Renzi, p. 6). Asimismo, Renzi en palabras de Moreno y Martínez establece que, cuando la figura de autoridad promueve o transmite climas orientados a la tarea (en los que priman el aprendizaje, el esfuerzo y la mejora personal y se evita la comparación social), los adolescentes mantienen la práctica y mejoran el rendimiento (Renzi, p. 6). En cambio, cuando el clima motivacional está orientado al ego, se disminuye la satisfacción de esas necesidades y puede dar lugar a la motivación extrínseca o incluso a la desmotivación y abandono de la práctica (Renzi, p. 6). De esta forma, Renzi enfatiza que, si el adulto promueve que el adolescente actúe con mayor autonomía, entonces favorece la motivación extrínseca, por el contrario, si el estudiante se siente controlado, entonces actúa por motivación extrínseca (Renzi, p. 6).

Luego, se les preguntó a los profesores sobre qué componente de la planificación es nuclear para ellos, a lo cual respondieron lo siguiente.

En primer lugar, Luis opinó “Nuclear tiene que ver con el contexto, el grupo, la particularidad de cada grupo que tengas y en base a eso con todos los otros recursos que tengas enseñas la planificación” (García Luis, 31 años).

Nombrando a los autores Coterón y Sánchez, ellos destacan que para que esto sea efectivo, en el docente debe prevalecer un esfuerzo de reflexión, partiendo de la situación inicial del grupo, para luego establecer el marco didáctico y elegir el estilo de enseñanza, las actividades y progresiones adecuadas a las características de los contenidos y estudiantes (Coterón y Sánchez, p. 127).

En segundo lugar, Juana certificó:

Sé que está mal, pero nunca me alcanza el cierre. El cierre no lo tengo en cuenta porque no alcanzamos a elongar ni a hacer una vuelta a la calma como a mí me gustaría y demás, pero bueno, lo más importante es el desarrollo de la clase. (González Juana, 28 años).

Bajo este punto, se realizarán dos análisis. En primer lugar, cuando la docente acentúa; “nunca me alcanza el cierre. El cierre no lo tengo en cuenta porque no alcanzamos a elongar ni a hacer una vuelta a la calma como a mí me gustaría” (González Juana, 28 años), tomo como factor imprescindible el tema de “elongación”. Considerando a Gloria Rovira Bahillo, la escritora destaca que existe una desconexión sensitiva en los estudiantes que hace que estén “desconectados de sí mismos”, resaltando que la mayoría son expertos con el balón pero tienen la musculatura posterior acortada hasta el extremo

que les resulta doloroso permanecer de pie alineados, necesitando moverse constantemente, inquietos, o excelentes gimnastas y acróbatas, pero llenos de lesiones vertebrales, surcados de pies a cabeza por múltiples dolores y lesiones propios de una persona enferma que de jóvenes estudiantes de educación física (Bahillo, p. 12).

En segundo lugar, cuando Juana señala: “pero bueno, lo más importante es el desarrollo de la clase” (González Juana, 28 años). Subrayo a contraparte, que es una idea generalista en los profesores de educación física que solamente en los cierres de las planificaciones acudan a realizar prácticas Introyectivas como la elongación, yoga, etc., cuando primordialmente pueden realizarla como bien dice la docente en el “desarrollo de la clase”. A todo esto, Gloria Bahillo citando a Parlebas (2005), enfatiza que existe una parte oculta de la conducta motriz (Bahillo, p. 14), donde se hace difícil imaginar a un educador físico incapaz de estimular en sus estudiantes un proceso de mejora sensitiva, incapaz de cuidar de sí, de hacerse cargo de su vida, y esto deriva en el problema de marginar la introyección motriz en la formación universitaria (Bahillo, p. 13).

Posteriormente, se preguntó a los profesores/as acerca de qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos en la planificación de la clase.

Juana González comentó:

Es fundamental, yo no puedo darle la clase u “obligarlo” a que haga la clase cuando a veces viene sin comer, o viene con ropa no adecuada o no tiene ganas, también se diferenciar esta parte, en la que el chico no tiene ganas de hacer porque no tiene un factor externo, o simplemente no tiene ganas de hacer y quiere hacer otra cosa. (González Juana, 28 años).

Una vez más, surge a discusión el concepto de “Motivación”. Referenciando a la autora Renzi Gladys, la misma argumenta, por una parte, que cuando los sujetos están motivados intrínsecamente participan de la actividad física y/o deporte por los sentimientos de diversión, interés, satisfacción y placer que les despierta la propia actividad, debido a que la misma está autorregulada y realizada por actividades auto determinadas (Renzi, p. 4). Por otra parte, Renzi añade que, cuando los sujetos están motivados extrínsecamente, realizan la actividad física y/o deportiva por las consecuencias que se derivan de la actividad, por ejemplo, para superar a los demás, mejorar la imagen corporal, tener mayor reconocimiento social, etc. La motivación extrínseca según Gladys, se caracteriza porque el impulso (o motivación) para la acción es instrumental (Renzi, p. 4)

Por su parte, el profesor Juan recalcó “Y es lo principal, para mí es lo principal, si nosotros no tenemos los chicos motivados, interesados, entonces cuesta mucho transmitir lo que uno quiere hacer” (Pérez Juan, 40 años).

Remarcando las palabras de Juan, él mismo argumenta que es muy importante tener a los/las estudiantes motivados/as, y citando a Javier Coterón y Galo Sánchez, los escritores consideran que, es necesario que el docente genere acceso a la sensibilización del mundo interior y motivación en sus estudiantes a través de la actitud corporal, de la palabra, del gesto y de la mirada (Coterón y Sánchez, p. 129).

Otro punto a analizar fue con respecto a los Saberes de la cultura corporal, en primer término, se inquirió sobre “cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacen circular en las clases de educación física”.

Luis García detalló:

Por lo general pongo en práctica todos los saberes, creería que no dejo ninguno afuera o a dedicación, algún saber puede estar mucho más presente que otro, a alguno lo tomamos un poco menos por los calendarios, los tiempos, el grupo, pero por lo general están presentes todos en el año (García Luis, 31 años).

En observación a esta respuesta, se debe debatir que existen siete Saberes de la Cultura Corporal que fueron tratados anteriormente, por ende, a lo largo del escrito se verificará cuáles son los saberes más utilizados por el profesor o, si es verdad que todos son abordados en sus planificaciones.

Asimismo, Juana narró:

Hacemos prácticas relacionadas a lo deportivo...después hacemos juegos...después hacemos en una escuela prácticas corporales en la naturaleza porque tienen proyectos de campamentos. Después hacemos prácticas expresivas, no lo uso tanto con el grupo, pero sí con chicos que están en inclusión, como herramienta me ayuda la música, por ejemplo, tengo una nena con síndrome de Down y no le gusta la actividad física, pero le pones música y ella es feliz, más que nada porque su grado es severo y se comunica con expresiones, no habla. Después en los juegos pre deportivos voy implementando de a poquito las reglas, y también hago Cultura Corporal donde trabajo el cuidado del cuerpo. (González Juana, 28 años).

Examinando esta respuesta, existen dos cosas a resaltar, en primer lugar, que los docentes utilizan muy poco las Prácticas Expresivas, a saber, cuando Juana señala: “como herramienta me ayuda la música, por ejemplo, tengo una nena con síndrome de Down y no le gusta la actividad física, pero le pones música y ella es feliz” (González Juana, 28 años).

La autora María Fernanda Carral menciona que, en las escuelas, los profesores de educación física, dejan afuera los contenidos expresivos, o cuando mucho los “reducen”

a la imitación de algún programa de auge televisivo, al armado de algún “sketch” o a “poner música”, para que sus estudiantes “hagan”, que “se expresen” con la música, cualquiera sea, donde indica que suele escucharse entre colegas: “¿me prestás una música que tengo que dar una práctica de la unidad de Juegos Expresivos?” (Carral, p. 17).

En segundo lugar, que los profesores asocian Cultura Corporal solo a enseñar contenidos relacionados con el “cuidado del cuerpo”, como cuando Juana aduce “...y también hago Cultura Corporal donde trabajo el cuidado del cuerpo” (González Juana, 28 años).

En contemplación a lo anteriormente dicho, la escritora Renzi Gladys, explica que, la corporeidad no es sólo “poseer” un cuerpo (que sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos. Esto es la corporeidad humana; pienso y siento al tiempo que hago, actúo porque siento y pienso” (Renzi, p. 2).

Por su parte, Juan argumentó “Yo creo que se trabajan todos los saberes de la cultura corporal porque en una clase tenes todo eso” (Pérez Juan, 40 años), y seguidamente sumó: “por ejemplo, trabajas algo deportivo y también trabajas expresión corporal, temas de cooperativismo, así que está todo relacionado, va todo ligado entre sí” (Pérez Juan, 40 años). De esta última frase, se reflexionará en que el profesor describe que saberes como lo deportivo, la expresión corporal y el cooperativismo están todos relacionados entre sí, tienen el mismo significado. Sin embargo, autores como Velázquez Callado, diferenciando a las prácticas cooperativas de las deportivas, identifica que en este tipo de actividades la gente juega con y no contra los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Además, Callado indica que esta característica que las define favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo (Callado, p. 29).

En segundo término, se preguntó a los docentes acerca de “cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que disponen y hacen circular en las clases”. Luis García razonó “Tiene que ver más con los saberes de la cultura personal en sí, tiene que ver con lo deportivo, con prácticas corporales deportivas y jugar por jugar, jugar y jugar” (García Luis, 31 años).

Considerando la frase de Luis “jugar por jugar, jugar y jugar” (García Luis, 31 años), tomando a la escritora Capllonch Bujosa, la misma enfatiza que, la tarea de los docentes, debe ser constituirse como asesores de los estudiantes y puedan entender sus modos particulares de jugar y que, por sus acciones pedagógicas, puedan guiarlos hacia un modo lúdico (Gómez y Bujosa, p. 10).

De la misma forma, otra autora como Daniela Mansi, en palabras de López Pastor (2004), señala que aparece una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de educación física consiste básicamente en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la asignatura (Mansi, p. 105).

Mientras tanto, Juan contempló: “También me gusta incluir lo adaptado, porque al trabajar con discapacidad adapto juegos, actividades, los deportes mismos, y en base a eso como que se van desprendiendo los otros saberes mismos” (Pérez Juan, 40 años).

En esta oportunidad, puede verse como explica la Matriz de Datos, que se considera a la “Iniciación Deportiva: Educación Física como base de la pirámide deportiva”, como el punto inicial de todos los saberes, como el más importante.

Análogamente, Aisenstein en relación al deporte, indica que genera oposiciones extremas (Aisenstein, p. 123). Además, añade que algunas personas lo consideran como “un bien cultural portador de valores positivos en sí mismo” (sin discusión de ningún tipo), y en el otro extremo, se colocan individuos que lo consideran “un producto de la normalización de los pasatiempos...por lo que le asignan en sí mismo una connotación negativa” (Aisenstein, 2008, p. 123).

Por otro lado, se interrogó a los profesores sobre si “hay saberes de la cultura corporal que proponen los/las estudiantes y que ellos permiten que circulen en sus clases”.

La profesora Juana apuntó:

A las chicas les gusta más lo relacionado al baile. Nos tocó que en un campamento tuvimos lluvia y todo el día estuvimos dentro de un quincho, y como teníamos parlantes las chicas propusieron armar una coreografía, y estuvo re bueno porque los chicos que son más vergonzosos se animaron (González Juana, 28 años).

Bajo este análisis, me gustaría enfatizar dos posturas. La primera, existe una creencia de que sólo a las mujeres le gusta las prácticas relacionadas al baile, por ejemplo, cuando Juana asegura “...a las chicas les gusta más lo relacionado al baile” (González Juana, 28 años). No obstante, esto se debe a una idea Higienista que consideraba mediante gimnasias blandas desarrollar futuras madres. El escritor Galak, afirma que esta perspectiva reproduce que el cuerpo de las mujeres es débil, y algunos la interpretaban como una “enfermedad” que debía ser tratada e intervenida. Por ende, se lleva a cabo la importancia de la ejercitación y cuidado de la zona pélvica, las gimnasias “blandas” o deportes sin contacto físico directo, pensando en desarrollar futuras madres (Galak, p. 11).

La segunda postura, profundiza en la falta de prácticas motrices Introyectivas que poseen los/las estudiantes, a tal punto, de que es la “vergüenza” la que se apropia de ellos/as y no la escucha consciente de su propio cuerpo, por ejemplo, cuando Juana

testifica: "...las chicas propusieron armar una coreografía, y estuvo re bueno porque los chicos que son más vergonzosos se animaron" (González Juana, 28 años).

Bahillo Gloria, señala que el principal obstáculo con el que se encuentran los estudiantes al iniciarse en las prácticas motrices Introyectivas es la dificultad para prestar atención a su propio cuerpo (Bahillo, p. 15). Igualmente, la autora resalta que surge entre los estudiantes una dificultad para poder llevar a cabo una práctica motriz consciente, debido a que emergen entre ellos/as sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados (Bahillo, p. 15).

Mientras tanto, el profesor Juan sostuvo:

Hay muchos que tienen iniciativa, esto con los chicos de tercer ciclo. Con los de segundo ciclo, son más expresivos ellos, entonces, el saber que saben ellos es el deportivo, porque eso está muy vinculado a la educación física, que no es lo principal, pero está bueno tomar ese eje como "goce" y puntapié para trabajar otras cosas. (Pérez Juan, 40 años).

Nuevamente, según la Matriz de Datos, se distingue que el profesor Juan se orienta por un enfoque deportivista relacionando que la "iniciación deportiva" es la base de la pirámide deportiva en educación física, cuando atestigua que "...el saber que saben ellos es el deportivo...está bueno tomar ese eje como "goce" y puntapié para trabajar otras cosas" (Pérez Juan, 40 años). Sin embargo, estudiando a Velázquez Callado, el autor marca que los juegos deportivos conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión, aislando a ciertos jugadores por falta de habilidad y donde los "perdedores" salen del juego para convertirse en observadores (Callado, p. 28).

De la misma forma, se investigó a los docentes sobre si "hay saberes de la cultura corporal que son creados en sus clases", de lo cual se obtuvo la respuesta de Juan: "Sí trabajo el esquema corporal, la capacidad de movimiento, de los diferentes movimientos, de la creación de movimientos se da ese espacio" (Pérez Juan, 40 años).

De este dicho, es importante resaltar una vez más, la impronta que los docentes poseen asociando "movimiento" con "educación física", y profundizando desde un punto de la Actividad Física Sostenible, el autor Lagardera Otero subraya que la educación física actual se encuentra anclada en un paradigma mecanicista del movimiento humano que trata a los alumnos como sujetos propios de una producción industrial en serie (Lagardera F, y Masciano A, p. 35). De la misma manera, Otero sostiene en este argumento, que lo que importa no son las personas con sus singularidades, sino la acción motriz a reproducir, un modelo a imitar al que todos los alumnos tratan de aproximarse, tal y como ocurre con la enseñanza de las destrezas deportivas (Lagardera F, y Masciano A, p. 35).

Del mismo modo, se examinó a los docentes sobre “cuáles son sus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde piensan los saberes de la cultura corporal”.

En este caso, las tres respuestas comparten un significado en común, en el primer caso, Luis respondió “Me baso mucho en la currícula, en los ejes, en los tres grandes ejes, y ahí voy desglosando en propósitos en contenidos...” (García Luis, 31 años). En el segundo caso, Juana mencionó “Yo me guío mucho desde la currícula que a nosotros nos hace lineamiento, y también, cuando yo estudiaba me gustaba el Constructivismo viste, eso sí me encuadra porque no solo está mi participación sino también está la de los chicos...” (González Juana, 28 años). En el tercer caso, Juan formuló “Me baso en el Diseño Curricular, después en el PCI (Proyecto Curricular Institucional)” (Pérez Juan, 40 años).

En observación, cabe destacar que los marcos referenciales desde donde piensan todos los profesores los saberes de la cultura corporal, los obtienen desde los diseños curriculares. A pesar de ello, si bien el contenido se encuentra enmarcado por la currícula, el “cómo” está a cargo de la autonomía pedagógica del profesor/a.

Mansi citando a Rivero (2011), señala que estas propuestas motrices catalogadas como “juegos”, en verdad se hallan marcadas por el/la docente, impidiendo el despliegue del jugar en la niñez y utilizando al mismo juego como estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares (Mansi, p. 105).

Seguidamente, se indagó acerca de si “existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en sus clases, ¿cuáles? y ¿por qué?”.

Por un lado, el docente Luis dialogó:

No, hay algunos contenidos que son un poco más sensibles tal vez, pero que, bueno justamente con todo esto de la educación sexual integral, que es uno de los temas que se ha estado desarrollando mucho en los últimos tiempos, también se comienza a dar y creo que cada vez hay menos contenidos que no se puedan dar en las clases y sí en algún punto lo institucional puede decirte “este contenido sí, este contenido no. (García Luis, 31 años).

Por otro lado, el profesor Juan expresó:

No, no, por ahí surgen emergentes, pero hay que saber tratarlos, yo creo que eso apunta a la ESI (Educación Sexual Integral), por ahí muchos tienen ese temor de trabajarlos, pero no, sí se trabajan, la escuela colabora con otros docentes para trabajarlos en grupo, pero sí se trabajan. (Pérez Juan, 40 años).

En este apartado, hay que hacer un paréntesis porque ambos docentes asumen que la ESI (Educación Sexual Integral) representa un “contenido sensible” a trabajar en sus clases, y además, si se enseñan es a través de colaboraciones con otros docentes o, si la institución lo permite.

Considerando a Daniela Mansi y “los cuerpos y género” como contenidos a enseñar, la escritora asegura que es útil lo que pueda ser productivo, eficiente, rentable y toda educación que los enseñe. Se puede decir entonces, que mediante las prácticas corporales de la educación inicial aparece la gobernabilidad de los cuerpos infantiles (Mansi, p. 107).

Luego, se inspeccionó a los docentes sobre si “hay saberes que no pueden enseñar por diversos motivos, ¿cuáles? y ¿por qué?”.

La profesora Juana González declaró:

En el caso que llueva me tengo que quedar adentro y hacer alguna actividad que sea “quieta, muy muy quieta”, directamente no puedo dar la clase. Vemos todo lo que es primeros auxilios, la importancia del cuerpo, ahora con los más chicos hacemos rompecabezas, crucigramas con deporte, donde vean un dibujo y unan con flechas, o usamos música. (González Juana, 28 años).

De nuevo, se puede apreciar que la docente asocia “educación física” con “movimiento”, y particularmente en este caso, ella explica que no puede dar la clase porque tiene que hacer alguna actividad que sea “quieta, muy muy quieta” (González Juana, 28 años). Igualmente, se nota que la docente mediante esta postura tecnicista, opta por los saberes deportivos cuando menciona que realiza “crucigramas con deporte”.

Parafraseando a Mansi, la escritora sostiene que la tarea docente se encontró orientada a facilitar un sinfín de propuestas de índole práctica, donde las niñas y los niños debían ser ejecutores de las destrezas motrices solicitadas por el/la profesor/a, quien mediante la observación directa pretendía llevar a cabo los contenidos desarraigados de los diseños curriculares (Mansi, p. 107). De tal manera, la autora detalla que, mediante las consignas de este plano tecnicista, sólo era permitido moverse como el/la docente lo solicitase (Mansi, p. 7).

Otro punto a investigar, fueron preguntas acerca de la Visión y Función Social que son utilizadas en las clases. Como primer tema, se les consultó a los docentes “cómo podrían definir a la educación física actual”.

En primer lugar, Luis García sostuvo “Muchas veces se relaciona la educación física con jugar únicamente...y en realidad se ve que dentro de la clase de educación física pasan millones de situaciones y de aprendizajes, de enseñanzas” (García Luis, 31 años).

En este punto, quiero citar a Lagardera Otero quien, mediante la Actividad Física Sostenible, explica cómo en las clases de educación física se hacen presente las sensaciones y emociones de forma que muchas veces no son tenidas en cuenta (Otero, p. 28). El autor Otero, propone educar la Physis de manera sostenible. Lagardera, manifiesta que la educación física al actuar directamente sobre toda la persona, con sus propuestas didácticas proporciona a los alumnos, experiencias en las que necesariamente participa todo el ser, es decir, toda la vida de la persona queda afectada (Otero, p. 28). Asimismo, Otero define que no es la memoria del córtex cerebral la que es capaz de retener esa vivencia, sino que es todo el cuerpo quien la hace suya, por ejemplo; la piel retiene las sensaciones táctiles, los pies y las piernas las sensaciones asociadas a los desplazamientos, el corazón los sentimientos y emociones, los riñones los cambios de temperatura, los huesos y músculos las sensaciones de debilidad y fortaleza, entre otros, debido a que es toda la vida de modo sistémico la que interviene en cada acción motriz (Otero, p. 28).

A su vez, Juan Pérez manifestó:

En relación al movimiento, hay mucha pantalla en casa, chicos que tienen lesiones muy simples que si tuvieran en movimiento no pasaría...También utilizo como funciones el juego, porque es atractivo y motivador para ellos y uno puede enseñar a través del juego muchas cosas. (Pérez Juan, 40 años).

En consideración a esta respuesta, se analizarán dos ideas. En primer lugar, nuevamente la creencia por parte de los profesores de educación física en que el movimiento es la solución a todo tipo de problemas y lesiones en el cuerpo, cuando, por el contrario, es muy importante aprender a escuchar al estudiante y otorgarle una buena formación en contenidos de prácticas Introyectivas, donde se le enseñe al chico/a, a escuchar su propio cuerpo y sensaciones, emociones, etc.

Bahillo Gloria explica que los testimonios de los estudiantes describen la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que salen a la luz al ejercitarse, como así también, que los mismos viven atenazados por el dolor, de los pies a la cabeza, evidenciando achaques más propios de una persona enferma que de un joven estudiante de educación física (Bahillo, p. 16).

En segundo lugar, desde una visión Desarrollista, resaltar que, muchas veces se utiliza el juego como un medio para llevar a cabo otros contenidos, como lo expresa Mansi cuando señala que, esta visión construye sus legitimaciones bajo los aportes científicistas de la corriente educativa psicomotora (Villa, 2006), pero bajo las propuestas prácticas de la gimnasia natural, disfrazadas como juegos, devenidas de las ideas de Liselott Diem (Mansi, p. 108).

Por último, se les preguntó a los profesores sobre “qué función social le otorgan a la educación física en la escuela primaria”.

Juana González subrayó “Es lo más importante, los chicos tienen una edad sensible donde absorben todo, desde primero hasta cuarto, por ejemplo, entonces cuando se trata del movimiento son las capacidades coordinativas, las condicionales, habilidades motrices básicas, todo eso engloba...” (González Juana, 28 años).

Con respecto a este enunciado, se tomarán dos posturas de diferentes autores, pero que engloban el mismo contenido, ambos profundizan en que la conducta corporal no solo es movimiento, sino que, el cuerpo comunica mediante diferentes sensaciones y emociones una construcción cultural y modos de sentir la vida.

El escritor Lagardera Otero, al referirse a la conducta motriz, describe que, se trata de una doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...), donde la persona expresa, de modo consciente o inconsciente, sus miedos, sus alegrías, sus arquetipos, en definitiva, su peculiar modo de sentir la vida (Otero, p. 30). Del mismo modo, Rolando Schnaidler centra su análisis en el movimiento expresivo, asegurando que, dicho movimiento resalta los lenguajes del saber corporal de un largo proceso de construcción cultural, que permiten relatar y mostrar con el cuerpo la ira y el desenfreno, el desconsuelo y la tristeza, la alegría y la pasión, estableciendo puentes de comunicación necesarios con el público y con los actores de la producción (Schnaidler, p. 13).

Por otro lado, Juan Pérez aseguró:

Para mí tiene una importancia grande, en la escuela las áreas especiales son tomadas como especiales, y no tienen la misma importancia para la sociedad, pero yo creo que la importancia se la tiene que dar uno porque a los chicos les gusta y lo demuestran. (Pérez Juan, 40 años).

En consecuencia, Bahillo Gloria enuncia que los maestros representan un modelo, y su presencia ejerce un efecto donde mediante sus acciones muestran formas de actuar, por eso, es muy importante que tomen conciencia de sí, de sus actos, de sus estados de ánimo (Bahillo, p. 14).

De la misma manera, la autora Rivero Ivana refiriéndose a los juegos, menciona que los mismos se destacan por seguir la improvisación, la manifestación individual, la libertad de movimiento, de no seguir normas o comportamientos que otorgue el profesor, sin embargo, el propósito o la guía con la cual el jugador construye el mundo, sí está condicionado por los significados del docente (Rivero, p. 60).

Finalmente, cerrando la entrevista, se indagó en los docentes “sobre qué principios ideológicos basan su tarea laboral en la educación física”.

Luis García afirmó: “Como principio ideológico creo que tiene que ver mucho con impartir el respeto...respeto al compañero, a los profesores, respeto a las reglas, los acuerdos...” (García Luis, 31 años).

Debe considerarse que el respeto es fundamental para llevar a cabo un buen diálogo y una buena comunicación y enseñanza, sin embargo, no es el único principio ideológico indispensable a transmitir, también se debe valorar la empatía, la escucha, el compañerismo, la enseñanza de sensaciones, emociones, de saber escuchar todo nuestro cuerpo y nuestro interior.

El autor Gómez Smyth, propone configurar estilos docentes donde se rompa con las estructuras o matrices autoritarias basadas en el control, el orden, la estética tradicional de la clase, el disciplinamiento corporal, las amenazas, las sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, forjado desde los valores de la humildad, el respeto y la libertad de expresión para el logro de la emancipación y autonomía colectiva (Gómez Smyth, p. 10).

Por su parte, Juana enunció: “Como te había dicho anteriormente, siempre me baso en el Constructivismo” (González Juana, 28 años).

Desde la mirada Humanista Socio - Crítica, Mansi argumenta que dicha visión se posiciona desde el respeto y cumplimiento de los derechos del niño/a, en función del derecho al juego y a ser escuchado/a validando toda opinión infantil (Mansi, p. 129). A su vez, la autora señala que, se aleja de los mandatos de opresión, dominio y control de la educación física, y se desvincula de valores como la competencia, la individualidad, la jerarquización por rendimiento, entre otros (Mansi, p. 129).

Por otro lado, Juan expresó:

Bueno no me paro en una sola postura porque creo que se pueden tomar cosas de todos los lados, por ejemplo, de la Militarista que es pura y exclusivamente conductista, está bueno trabajar cosas de ese parámetro, como también tenes otras cosas de la Higienista como el tema de la salud, no creo que todo lo que se hizo está mal ni todo lo que viene es bueno. (Pérez Juan, 40 años).

Argumentando un poco ambas visiones, desde una mirada de Daniela Mansi, la autora destaca que, en la visión Militarista, se encuentra el espacio oportuno en la educación física para el control, el disciplinamiento del cuerpo de los niños y las niñas y el desarrollo del nacionalismo en los estudiantes mediante la gimnasia de corte militar (Mansi, p. 29). Posteriormente, en la visión Higienista, Daniela Mansi explica que el cuerpo de los niños y las niñas pasa a ser público, y se instruye a los y las docentes para que transmitan conocimientos con valores sanitarios a los estudiantes (Mansi, p. 52). Asimismo, se colocó el foco de atención sobre el cuidado del cuerpo, el mantenimiento de

la salud y el chequeo médico constante de los niños, niñas y jóvenes en etapa de escolarización (Mansi, p. 52).

### 3.1.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS – VINCULACIÓN

En el presente apartado, se analizará la vinculación que existe entre las visiones con los saberes de la cultura corporal, que se disponen en las clases de educación física de los docentes entrevistados de Río Negro.

En primer lugar, cuando se les preguntó a los docentes “¿por qué eligieron ser profesores de educación física?”, puede notarse que las tres respuestas se asemejan en que, eligieron la carrera porque le gustan los deportes. Además, se observa, que en su juventud se dedicaron a realizar deportes y se criaron en un ámbito deportivo, con lo cual, también su meta a futuro, es trabajar en la misma área.

Otro punto importante a resaltar, es la relación que los tres establecen entre el Deporte, el Movimiento y la Enseñanza, manifestando que la educación física puede significar “enseñar a través del movimiento y el deporte”, dejando de lado muchos otros saberes de la cultura corporal.

Considerando la matriz de datos, en donde se expone el “rol docente: profesor/a - entrenador/a”, y citando a Bracht, quien indica que: “se pasó del profesor - instructor y del alumno - recluta, hacia el profesor - entrenador y del alumno – atleta” (Bracht, 1996, p. 20), se puede asegurar que los docentes mantienen una Visión Deportivista.

En segundo lugar, cuando se indagó en los docentes por qué piensan que hoy son profesores/as de educación física en la escuela, se visualizó que eligieron la profesión porque les gusta. Sin embargo, resaltó el concepto de haber elegido dicho oficio por estabilidad económica y a su vez, porque en un caso en particular, a la docente le permitía focalizarse en el deporte que practicó toda su vida, que es la Gimnasia Artística.

Es interesante citar a Rozengardt, quien expresó que se naturalizó la relación entre la educación física y el deporte, debido a que los estudiantes relatan que este último, es un motivo, señal o fuente de decisión para estudiar educación física, ya que es un antecedente, una expectativa y retorna como una continuidad y/o perspectiva futura en el plano laboral (Rozengardt, p. 11).

En tercer lugar, cuando se averiguó en los entrevistados si creen que la educación física necesita cambios, se exhibió que, la respuesta en particular indicaba que no necesariamente los estudiantes tienen que hacer deporte dentro de la escuela, sino que, se pueden hacer muchas cosas que impliquen movimientos con el cuerpo. Examinando esta respuesta, se puede contemplar que en los educadores una vez más, se asocia la educación física con “movimientos con el cuerpo”, y que, en primera instancia, enmarcan en forma disfrazada, la realización de deportes dentro de la escuela, optando por una visión Deportivista.

En cuarto lugar, cuando se les consultó a los docentes si esa elección de modalidades ¿tiene que ver con sus preferencias o la implementan por requerimiento institucional?, puede apreciarse que los profesores realizan sus planificaciones, pero es la institución la que les dice cuáles pueden llevarse a cabo y cuáles no. En concordancia, depende de las instituciones las planificaciones realizadas en las clases.

En quinto lugar, cuando se interrogó sobre qué devolución le han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación que realizan y la periodicidad de las mismas, se acata que los educadores planifican mes a mes, y luego es la dirección quien, si necesita realizar cambios en las mismas, los llama y las llevan a cabo, siendo estas flexibles donde se pueden acordar modificaciones. De la misma forma, cuentan los entrevistados, que los directivos les comentan si tienen que planificar por unidad didáctica o por proyecto, o en ocasiones, ya hay instaurado algún proyecto institucional donde ellos/as se tienen que adaptar.

En sexto lugar, se interpela a los profesores/as acerca de qué tienen en cuenta a la hora de planificar. Se vislumbra que el principal factor es el contexto, los recursos con los cuales cuentan, y el diagnóstico del grupo. A su vez, los maestros relatan que consideran las ganas y los intereses de los chicos/as, y este factor catalogado como “Motivación” por los escritores, es de suma importancia. La autora Renzi Gladys, citando a Deci y Ryan (2000), remarca que la autonomía es el elemento psicológico más determinante, debido a que permite establecer distintos niveles de motivación, desde el nivel más alto; la motivación autónoma, autodeterminada o intrínseca, hacia el más bajo, la desmotivación (o falta de motivación), mientras que entre estos niveles se encuentra la motivación controlada o extrínseca (Renzi, p. 3).

De la misma forma, Renzi Gladys, profundiza en conceptos como el “ego” y la “tarea”. Renzi, indica que tanto padres, profesores y entrenadores, son los responsables de crear un clima motivacional que predisponga la orientación de los adolescentes hacia el ego o la tarea (Renzi, p. 6). Asimismo, Gladys en palabras de Moreno y Martínez establece que, cuando la figura de autoridad promueve o transmite climas orientados a la tarea (en los que priman el aprendizaje, el esfuerzo y la mejora personal y se evita la comparación social), los adolescentes mantienen la práctica y mejoran el rendimiento (Renzi, p. 6). En cambio, cuando el clima motivacional está orientado al ego, se disminuye la satisfacción de esas necesidades y puede dar lugar a la motivación extrínseca o incluso a la desmotivación y abandono de la práctica (Renzi, p. 6). De esta forma, la escritora enfatiza que, si el adulto promueve que el adolescente actúe con mayor autonomía, entonces favorece la motivación intrínseca, por el contrario, si el estudiante se siente controlado, entonces actúa por motivación extrínseca (Renzi, p. 6).

En séptimo lugar, se hizo mención a qué componente de la planificación es nuclear para ellos/as. Los docentes argumentaron que nuclear es el contexto y la particularidad del grupo que tengan. Un detalle característico, es cuando la docente expresó que, el cierre nunca lo tiene en cuenta porque no llega con el tiempo, y en ese parámetro, nunca puede hacer una elongación como a ella le gustaría, entonces el desarrollo de la clase se termina convirtiendo según ella, en lo más importante. Bajo este punto, se puede justificar que, el inicio y el desarrollo son muy tenidos en cuenta por los profesionales, no obstante, no tienen en cuenta prácticas Introyectivas y poseen una idea generalista, la que solamente en los cierres puedan darse dichas prácticas, como la elongación, el Yoga, etc.

En octavo lugar, se analizó acerca de qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos en la planificación de la clase. Se pudo analizar que, los docentes recalcan que lo anteriormente dicho es fundamental, debido a que, si ellos no tienen a los chicos motivados o interesados en la clase, cuentan que es muy difícil transmitir lo que quieren hacer. Sin embargo, hay que subrayar que los profesores/as mencionan que es un factor externo el que motiva a los estudiantes, cuando en realidad, es al revés, es la motivación interna la que crea sentimientos de diversión, interés, etc., en los niños/as. La autora Renzi Gladys, argumenta, por una parte, que cuando los sujetos están motivados intrínsecamente participan de la actividad física y/o deporte por los sentimientos de diversión, interés, satisfacción y placer que les despierta la propia actividad, debido a que la misma está autorregulada y realizada por actividades auto determinadas (Renzi, p. 4). Por otra parte, Renzi enfatiza que, cuando los sujetos están motivados extrínsecamente, realizan la actividad física y/o deportiva por las consecuencias que se derivan de la actividad, por ejemplo, para superar a los demás, mejorar la imagen corporal, tener mayor reconocimiento social, etc. La motivación extrínseca según Gladys, se caracteriza porque el impulso (o motivación) para la acción es instrumental (Renzi, p. 4).

Seguidamente, se llevaron a cabo preguntas relacionadas con los Saberes de la cultura corporal.

En un primer momento, se inquirió sobre “cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacen circular en las clases de educación física”. En esta pregunta, se distinguieron diferentes factores muy importantes.

En primer lugar, los profesores acentúan que los saberes de la cultura corporal que hacen circular en sus clases corresponden con las prácticas deportivas, luego los juegos, y por consiguiente los juegos pre deportivos, donde poco a poco van implementando las reglas del deporte propiamente dicho.

En segundo lugar, se contempla que, existe un error en los maestros en considerar que las prácticas deportivas, la expresión corporal y las prácticas cooperativas, están todas relacionadas entre sí, van todas por el mismo camino, son el mismo saber. Esta confusión, Velázquez Callado la explica de forma ejemplar, diferenciando a las prácticas cooperativas de las deportivas. El autor identifica que, en las primeras actividades, la gente juega con y no contra los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Igualmente, Callado indica que esta característica que las define favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo (Callado, p. 29). En cambio, el escritor señala que, los juegos competitivos implican que, si alguien gana, entonces el otro pierde, y en los juegos cooperativos, una persona gana sólo si todos ganan y pierde si todos pierden, es decir, los estudiantes sienten el hecho de ganar o de perder enfrentándose no a otras personas, como en las actividades competitivas, sino a retos externos al grupo (Callado, p. 38).

En tercer lugar, se percibe que los entrevistados solo realizan prácticas en la naturaleza, si la institución a la que pertenecen, posee proyectos para realizar campamentos.

En cuarto lugar, se observa que los profesores/as solamente llevan a cabo Prácticas Expresivas con chicos en inclusión, y la música es un componente que los ayuda en dichas instancias.

Por último, los docentes resaltan que cuando hacen mención a trabajar la expresión corporal, lo enmarcan solamente en contenidos del cuidado del cuerpo. En un segundo momento, se indagó acerca de “cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que disponen y hacen circular en las clases”. Bajo este aspecto, tanto Luis García como Juan Pérez, aseguran que disponen y hacen circular en sus clases, en primer lugar, los saberes deportivos, incluso la competencia y, en segundo lugar, el jugar. Sin embargo, se hace un paréntesis, cuando Juan Pérez menciona que le gusta incluir y adaptar los juegos y deportes mismos con chicos con discapacidad, y de este punto, señala que se desprenden los demás saberes. En relación a esta respuesta, y vinculándola con la Matriz de datos, se asegura que los docentes utilizan Saberes de Prácticas Deportivas, cuando priorizan la Iniciación Deportiva: educación física como base de la pirámide deportiva.

En un tercer momento, se interrogó a los profesores sobre si “hay saberes de la cultura corporal que proponen los/las estudiantes y que ellos permiten que circulen en sus clases”. Se vislumbra, que los docentes priorizan los juegos de persecución y relacionan, el “ser expresivo” con saber “saberes deportivos”, esto es, en el caso de los estudiantes más grandes de edad, de segundo y tercer ciclo. Asimismo, se puede notar la falta de

Prácticas Introyectivas en las planificaciones de los profesores/as, y que solo utilizan un poco de música o realizan algún baile en casos particulares, por ejemplo, cuando llueve y tienen que quedarse dentro del aula.

Seguidamente, se averiguó sobre si “existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en sus clases, ¿cuáles? y ¿por qué?”.

Luis García y Juan Pérez, ambos detallaron que esto hace mención a la ESI (Educación Sexual Integral), y destacan que representa ser un “contenido sensible”, que de todas formas se trabaja, pero si se enseña es a través de colaboraciones con otras áreas institucionales y, además, si la institución lo permite.

Por consiguiente, se les consultó a los maestros si “hay saberes que no pueden enseñar por diversos motivos, ¿cuáles? y ¿por qué?”.

Fue una respuesta recurrente el hecho de que sienten que no pueden llevar a cabo la clase si no tienen suficientes materiales. De igual forma, Juana González subraya que, si tiene un solo aro, se le imposibilita dar Básquet, señala que no puede dar el deporte propiamente dicho, pero como contraparte, enseña reglas básicas del mismo. Se remarca en este caso, que la docente posee una visión Deportivista donde, según la Matriz de Datos, orienta sus clases hacia la Transmisión de Técnicas Deportivas. A su vez, una vez más se observa que los educadores asocian “educación física” con “movimiento”, acentuando que en caso de que llueva no pueden dar la clase porque tienen que realizar “actividades quietas, muy muy quietas”. Este factor denota nuevamente, la ausencia de Prácticas Introyectivas, como la Meditación, Elongación, Yoga, Tai chi, etc.

Luego, se examinó a los entrevistados sobre “cuáles son sus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde piensan los saberes de la cultura corporal”. En este punto, los/as docentes, comparten que se basan en el Diseño Curricular y en el PCI (Proyecto Curricular Institucional), recalcando, que orientan, y posicionan sus prácticas, hacia el Constructivismo.

Posteriormente, se realizaron preguntas acerca de las Visiones y la Función Social de la educación física. Como primer tema, se les consultó a los docentes “cómo podrían definir a la educación física actual”.

Los mismos, destacaron que se perdió el respeto hacia el docente por parte de los estudiantes, posicionándose en una visión Militarista, según la Matriz de Datos: Respeto a la Jerarquía.

De la misma forma, dejan ver en ellos/as una posición Higienista, cuando mencionan que hay muchos chicos/as que tienen lesiones muy simples y que si estuviesen en movimiento eso no pasaría. Mediante la Matriz de Datos, se considera la Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud, para dar cuenta de esta postura.

Del mismo modo, se nota un posicionamiento orientado a la visión Deportivista, cuando destacan que hay chicos que tienen muchos saberes de los deportes, y a ésta ciudad, le hace falta mucho el deporte. Se considera en la Matriz de Datos, la Selección y detección de talentos deportivos para asegurar esta posición.

Por otro lado, se observa que los profesores/as llevan adelante juegos en sus clases, pero con la finalidad de enseñar otros contenidos del diseño curricular, que muchas veces son enfocados a un deporte, llamados “juegos predeportivos”.

Aun así, todos los educadores subrayan que en las clases pasan millones de situaciones y de aprendizajes y enseñanzas, como las sensaciones y las emociones. Sin embargo, en ningún momento relatan que utilizan la Actividad Física Sostenible, las Prácticas Introyectivas o Actividades Cooperativas para llevar adelante dichos contenidos. Este es un factor sumamente importante, debido a que se les presenta delante de ellos/as por medio de los estudiantes, situaciones donde pueden desarrollar dichos saberes, y promulgar una motivación intrínseca, enseñar la autonomía en los chicos/as, sin embargo, optan por prácticas deportivas que contrariamente, generan una motivación extrínseca y sus derivados en los/as estudiantes, como, por ejemplo, la competencia y la exclusión en la educación física.

Finalmente, cerrando la entrevista, se preguntó en los docentes “sobre qué principios ideológicos basan su tarea laboral en la educación física”.

En primer término, se pudo notar de forma indirecta, que se posicionan desde una visión Militarista donde se imponga el respeto, respeto a los compañeros, respeto al profesor/a, respeto a las reglas, el control, el orden, etc.

En segundo término, se visualiza que poseen características Higienistas, cuando argumentan que, es necesario un perfeccionamiento físico, que solo el movimiento y el ejercicio físico sistemático generará una prevención de enfermedades, y cuando consideran la parte anátomo - fisiológica, como desarrollo de la condición biológica.

Por último, un/a profesor/a expone que sus prácticas se basan y se llevan a cabo desde una visión Humanista con aristas Socio - Críticas, cuando en verdad, anteriormente, se demostró que esto no es correcto, y sus orientaciones siguen un rumbo de Prácticas Deportivas.

### 3.1.4 ANÁLISIS MEDIANTE GRÁFICOS

#### GRÁFICOS DE LAS VISIONES Y SABERES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

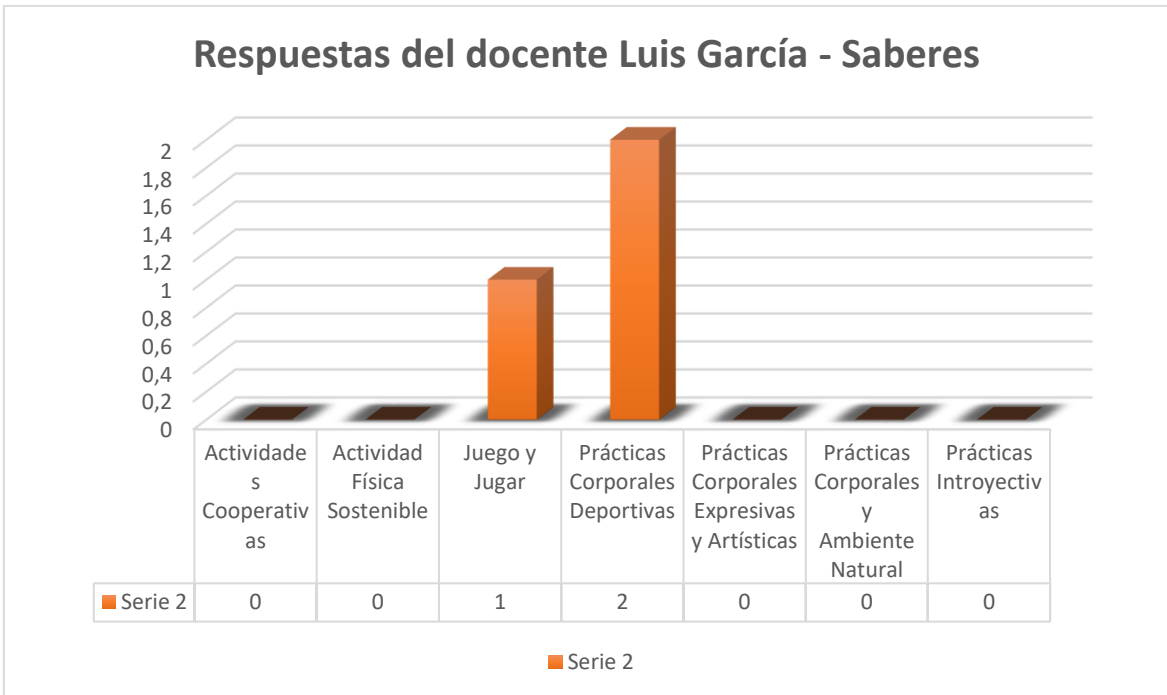
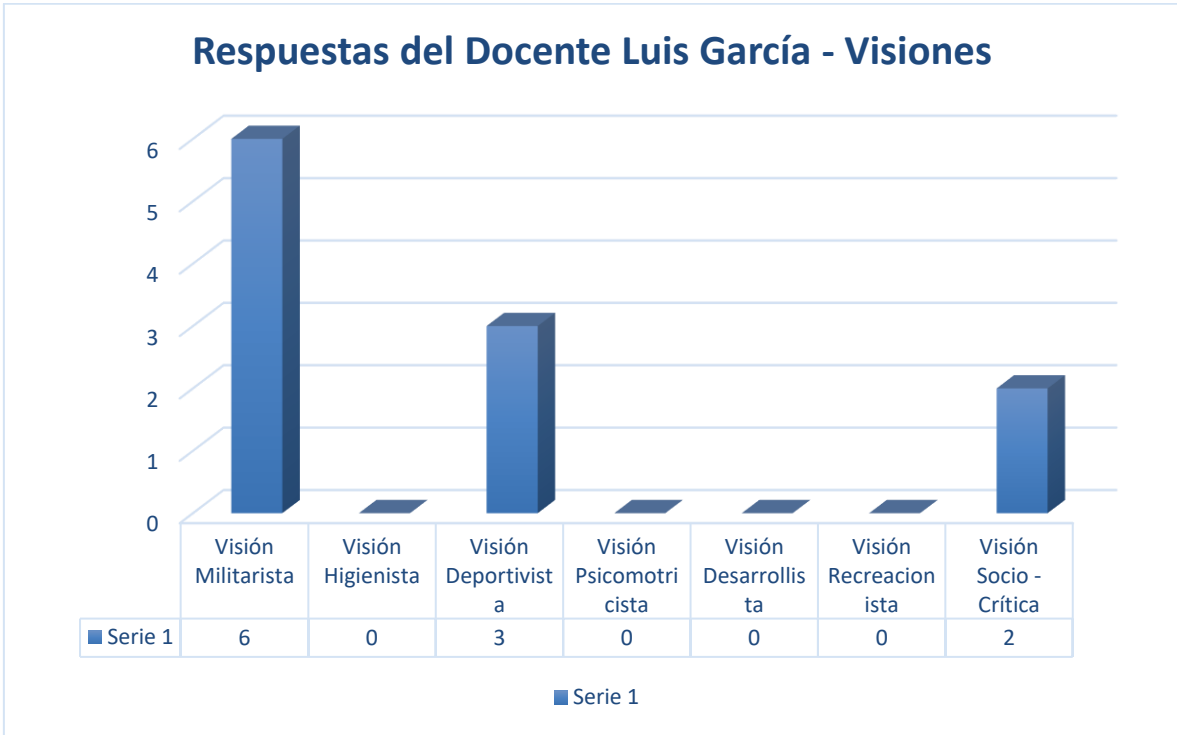
Entiéndase:

VM: Visión Militarista	AC: Actividades Cooperativas
VH: Visión Higienista	AFS: Actividad Física Sostenible
VD: Visión Deportivista	JyJ: Juego y Jugar
VP: Visión Psicomotricista	PCD: Prácticas Corporales Deportivas
VD: Visión Desarrollista	PCEyA: Prácticas Corporales Expresivas y Artísticas
VR: Visión Recreacionista	PEyAN: Prácticas Expresivas y Ambiente Natural
VS: Visión Socio Crítica	PI: Prácticas Introyectivas

PREGUNTAS	PROFESOR 1: LUIS GARCÍA						
	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Por qué elegiste ser profe de EF?			X				
¿Cuál es tu trayectoria profesional?			X				
¿Por qué hoy sos profe de EF?							
¿Creés que la EF necesita cambios?							
<b>PLANIFICACIÓN</b>							
¿Qué pensás de la planificación en EF?							
¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?							
¿Preferencia o requerimiento institucional?	X						
¿Qué devolución te hicieron desde supervisión y dirección?	X						
¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?							
¿es un requisito institucional impuesto o acordado?	X						
¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?	X						

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?			X				
¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos, en la planificación de la clase?							X
¿Qué sentido le otorgás a la planificación?							
<b>SABERES</b>	AC	AFS	JyJ	PCD	PCEyA	PEyAN	PI
¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de EF?			X	X			
¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?				X			
¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase?							X
¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?							
¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?							
¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?							
¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?	X						
<b>VISIÓN</b>	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?							
¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?							

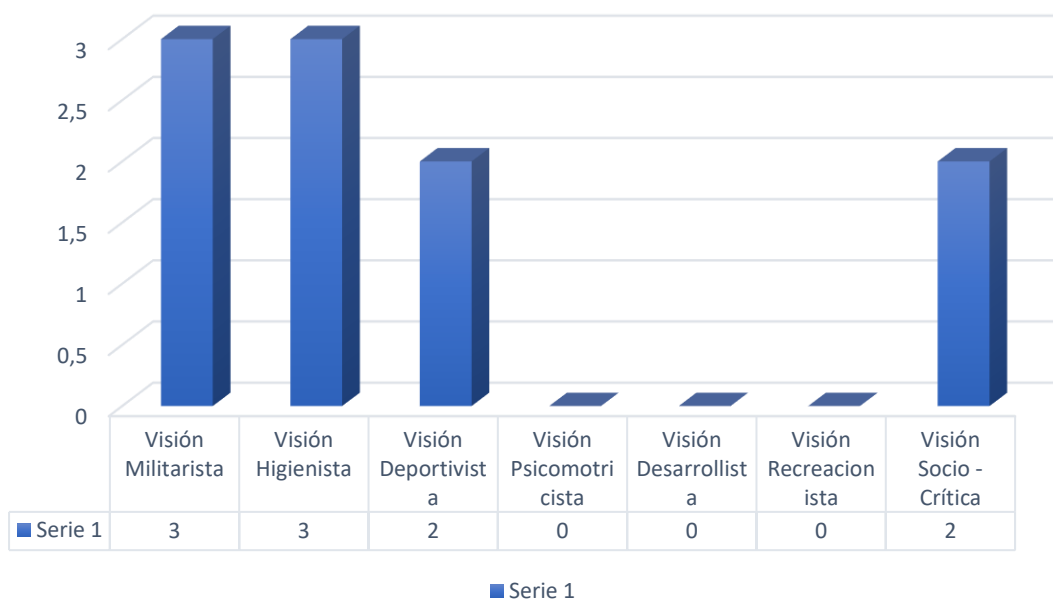
¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?	X						
--	---	--	--	--	--	--	--



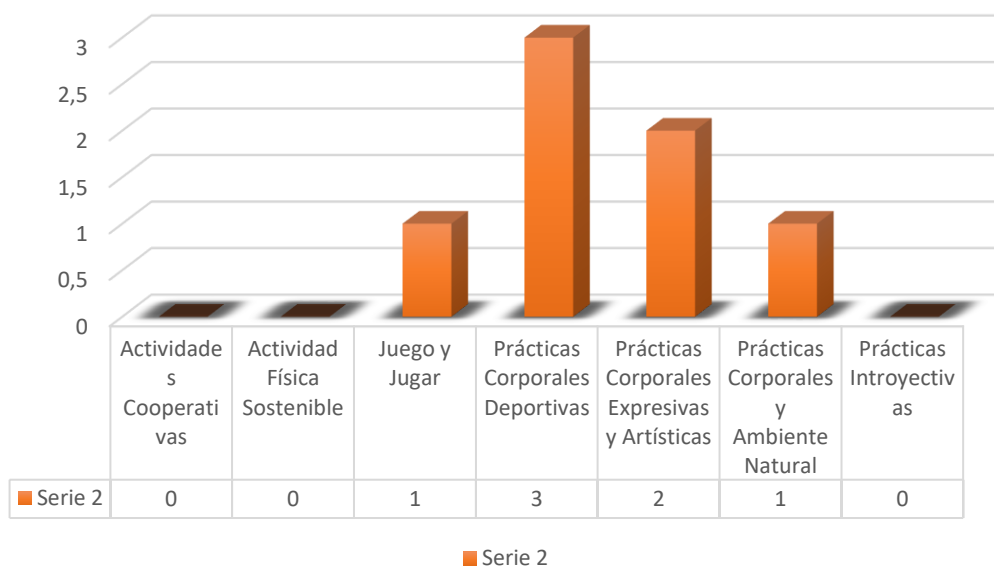
<b>PREGUNTAS</b>	<b>PROFESOR 2: JUANA GONZÁLEZ</b>						
	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Por qué elegiste ser profe de EF?			X				
¿Cuál es tu trayectoria profesional?							
¿Por qué hoy sos profe de EF?		X	X				
¿Creés que la EF necesita cambios?							
<b>PLANIFICACIÓN</b>							
¿Qué pensás de la planificación en EF?							
¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?							
¿Preferencia o requerimiento institucional?							
¿Qué devolución te hicieron desde supervisión y dirección?	X						
¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?							
¿es un requisito institucional impuesto o acordado?	X						
¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?							
¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?							
¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos, en la planificación de la clase?							
¿Qué sentido le otorgás a la planificación?							
<b>SABERES</b>	AC	AFS	JyJ	PCD	PCEyA	PEyAN	PI

¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de EF?			X	X	X	X	
¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?				X			
¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase?							
¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?					X		
¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?							
¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?							
¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?				X			
<b>VISIÓN</b>	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?	X	X					X
¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?		X					
¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?							X

### Respuestas de la docente Juana González - Visiones



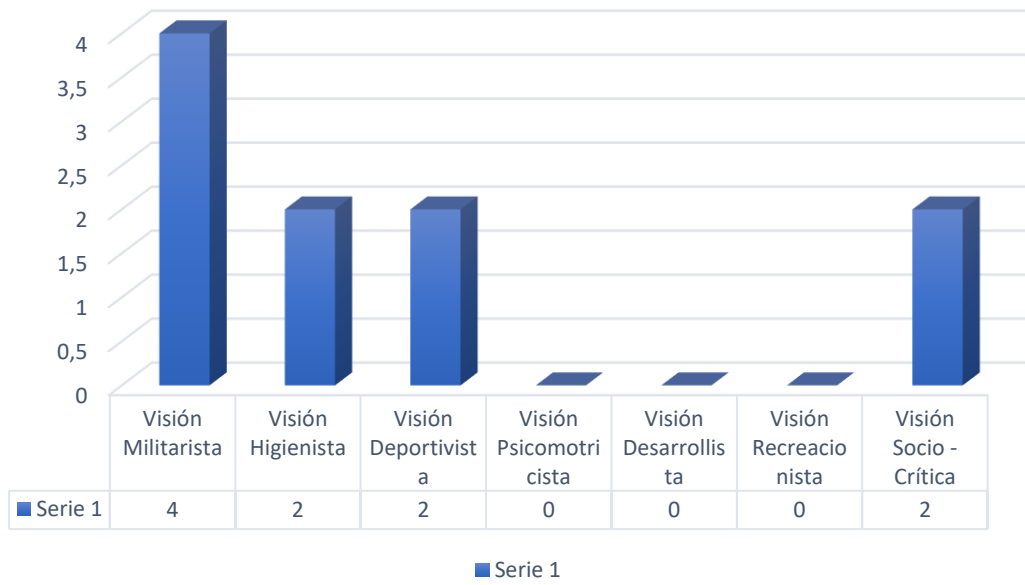
### Respuestas de la docente Juana González - Saberes



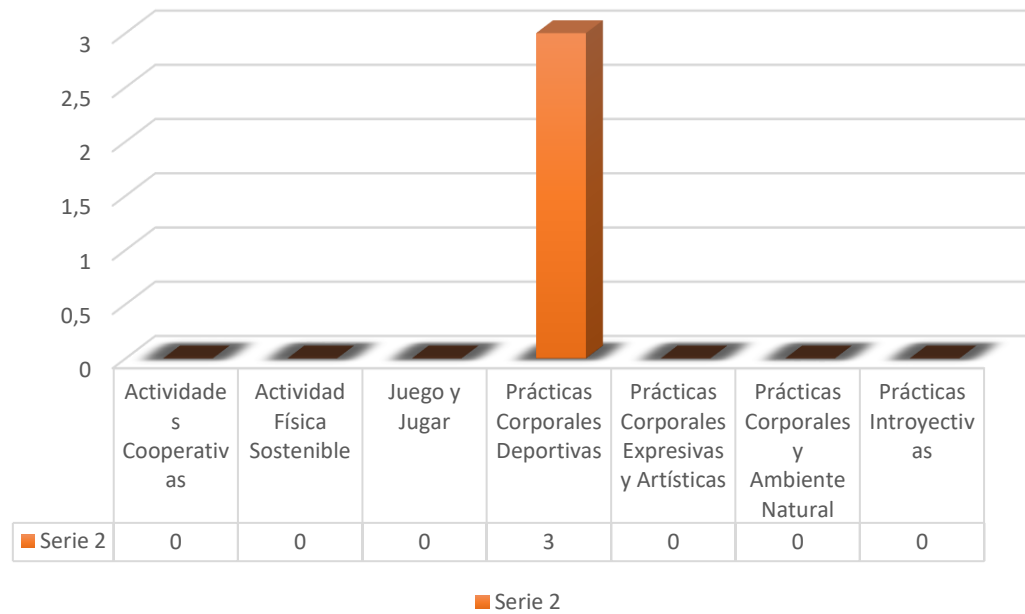
PREGUNTAS	PROFESOR 2: JUAN PÉREZ						
	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Por qué elegiste ser profe de EF?			X				
¿Cuál es tu trayectoria profesional?							
¿Por qué hoy sos profe de EF?							
¿Creés que la EF necesita cambios?							
<b>PLANIFICACIÓN</b>							
¿Qué pensás de la planificación en EF?							
¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?							
¿Preferencia o requerimiento institucional?							
¿Qué devolución te hicieron desde supervisión y dirección?							
¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?							
¿es un requisito institucional impuesto o acordado?	X						
¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?							
¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?							
¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos, en la planificación de la clase?							X
¿Qué sentido le otorgás a la planificación?							
<b>SABERES</b>	AC	AFS	JyJ	PCD	PCEyA	PEyAN	PI
¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de EF?				X			

¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?				X			
¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase?				X			
¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?							
¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?							
¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?	X						
¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?							
<b>VISIÓN</b>	VM	VH	VD	VP	VD	VR	VS
¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?	X	X	X				
¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?							
¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?	X	X					

### Respuestas del docente Juan Pérez - Visiones



### Respuestas del docente Juan Pérez - Saberes



### 3.2 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En la presente investigación, se pudo alcanzar el nivel de cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos. En consideración, se describió que los docentes de educación física del nivel primario de la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro, se posicionan desde una visión deportivista, higienista, y en menor medida militarista, a pesar de que ellos/as señalan que se posicionan desde una visión Humanista Sociocrítica. Además, se logró identificar que los mismos profesores/as, llevan a cabo en sus clases prácticas deportivas y juegos pre – deportivos, disfrazados como “juegos”. Por último, se consiguió vincular ambos objetivos estableciendo nuevos conocimientos enriquecedores para la comunidad, que a continuación se detallarán.

En relación a las hipótesis, en el análisis del escrito se pudo testificar que la matriz discursiva sobre las prácticas de la Educación Física que se sostienen desde las funciones sociales son devenidas desde las visiones militaristas, higienistas y deportivistas. Asimismo, mediante las entrevistas semi – estructuradas, se certificó que los saberes de la cultura corporal que se reflejan en las clases de Educación Física de la provincia de Río Negro, ciudad de General Roca, se acercan a prácticas deportivas y juego y jugar.

En consideración, el aporte científico conseguido, expone que los docentes guían sus prácticas escolares hacia la competencia y los juegos deportivos, generando una motivación extrínseca en los estudiantes, lo cual a futuro puede derivar en una falta de motivación, o incluso, ausencia de las actividades físicas. En cambio, se revela que los profesores no utilizan saberes como; prácticas Cooperativas, Actividad física sostenible y prácticas Introyectivas, que sí consiguen en el individuo generar una motivación intrínseca, una autodeterminación, y una actividad sostenible, saludable y perdurable en el tiempo.

De la misma forma, se vislumbra que los maestros mediante estas prácticas de competencia, alejan al individuo de su propio ser, generando una desconexión con su propio cuerpo resultando en lesiones y malestares corporales. Además, se presenta que los mismos suelen relacionar “Deporte – Movimiento – Enseñanza” como algo único, destacando que no es posible dar una clase si no se tiene un espacio amplio y varios elementos deportivos, sin embargo, contraponen que les gustaría dar una buena elongación, pero nunca llegan con el tiempo porque lo dejan para el cierre de sus planificaciones.

Por otro lado, se observó que al igual que las tesis de Emiliozzi y Fiori, se sigue pensando al sujeto de la educación física como un “instrumento de reproducción en serie”, y cada vez que existen cambios o modificaciones en el Diseño Curricular, son a favor del determinado gobierno de turno que esté presente. Por ende, cabe destacar como posibles investigaciones a futuro, cuáles son los contenidos que están inmersos dentro de este

diseño curricular y su vinculación con las prácticas educativas. Del mismo modo, se podría hacer un análisis profundo acerca de las construcciones de subjetividades en las infancias que habitan en las escuelas, que generan en los estudiantes que realizan prácticas Introyectivas, cooperativas y de Actividad física sostenible, en comparación, de aquellos que están inmersos en prácticas deportivistas y tradicionales.

Finalmente, se corrobora que existe una incongruencia entre lo que los profesores/as dicen según sus discursos de las visiones empleadas y sobre las que realmente se posicionan, y también, sobre los saberes que describen llevar a cabo en sus planificaciones con los que realmente desarrollan en sus clases.

### **3.3 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN REALIZADO**

En la actual investigación se presentaron algunas dificultades que voy a mencionar, a fin de que futuros investigadores, puedan asesorarse antes de realizar dicho trabajo, y para que logren una mayor profundidad intelectual.

En primer lugar, como instrumento de recolección de datos, la entrevista semiestructurada, cabe destacar que los/as profesores/as de educación física entrevistados, suelen tener poco tiempo para dedicarle al entrevistador, por ende, en este caso en particular, planificaron la entrevista en algún momento que tuvieran libre entre clases, y si bien se contó con el tiempo necesario de una hora aproximadamente, considero que no es lo mismo realizar la entrevista en un aula solitaria o una oficina de la institución, que en un lugar fuera del establecimiento donde el docente pueda salir mentalmente de ese espacio físico. Esto lo digo, por el motivo de que por momentos en los recreos se escuchaban momentos bulliciosos y en el clima de la charla nacía una incertidumbre de que alguien pudiera entrar al aula e interferir en la entrevista, generando en el docente nerviosismo y rapidez en sus palabras.

En segundo lugar, considerando el diseño de las muestras, pero en sintonía con lo anteriormente dicho, hay que subrayar que no fue fácil buscar profesores/as de forma individual que quieran responder las entrevistas, quizás por duda a ser entrevistados, por temor a que observen sus clases, por desconfianza en el tema, etc. Sin embargo, sí fue favorable hablar directamente con directivos de diferentes instituciones y que ellos hablen con los profesores, que nos presenten, que dejen que expliquemos de qué se trata la entrevista y de esa forma al sentir confianza, poder realizar la misma.

En tercer lugar, enfatizando en el diseño de la matriz de datos, se podrían establecer nuevas variables y unidades de análisis diferentes a las empleadas en este trabajo, para enriquecer futuras investigaciones. Por un lado, se puede profundizar en unidades de análisis como, por ejemplo; el diseño curricular, las instituciones públicas o privadas, los directivos de los establecimientos y sus implicancias en las planificaciones, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el PAI (Proyecto de Alfabetización Institucional), cómo los chicos se están alfabetizando, la alfabetización de los cuerpos, etc. Por otro lado, se puede analizar y establecer nuevas variables, como, por ejemplo; la ESI (Educación Sexual Integral) y sus diferentes temáticas, a saber, cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad, perspectiva de género, respeto a la diversidad, relaciones interpersonales y prevención de violencia, entre otras. Además, se puede investigar en el sobrepeso y su discriminación en las prácticas de actividad física, acerca de los/as estudiantes con discapacidad y su implicancia de exclusión en las prácticas de educación física, y sobre la Interculturalidad, cómo se educaban los pueblos antes, por ejemplo, Los

Celtas y su visión sobre el cuidado del cuerpo y la naturaleza, y rescatar parámetros que sirvan para poner en práctica en estos tiempos, para de alguna forma, enriquecer nuestras prácticas educativas.

### 3.4 TESIS AFINES

En relación al trabajo de investigación presentado, se incorporarán dos tesis afines que abordan la Educación Física desde perspectivas críticas, a fin de enriquecer dicho análisis para que futuros investigadores y profesores/as, puedan tener un panorama más amplio y mayor disponibilidad de recursos a la hora de llevar a cabo sus clases.

En primer lugar, se agrega la tesis de Emiliana Cucci: *“Características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora”*, publicada en el año 2013.

Dicho trabajo, intenta identificar las características de los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora (p. 35), más específicamente; busca analizar el posicionamiento ideológico político de los docentes críticos, sus modos de vincularse con sus alumnos y colegas, sus características humanas y las formas en las cuáles desarrollan sus propuestas pedagógicas (p. 35).

La autora Cucci, señala que la iniciativa que originó la búsqueda de la investigación, se debe a la desilusión del alumno, quien encuentra una contradicción en el profesor/a, el cual desde la teoría enseña cómo debería ser un buen docente crítico y reflexivo, mientras desde la práctica, evalúa y califica de acuerdo a medidas estándar de test físicos, con contenidos totalmente ajenos a las reales necesidades del alumnado y separado absolutamente de la reflexión (p. 4).

En este sentido, Emiliana argumenta que la corriente crítica en educación como perspectiva para la formación de ciudadanos libres y críticos, dio origen a numerosos autores que han escrito recetas magistrales de cómo debería ser un docente, no obstante, no se ha escrito aun acerca de cómo es realmente un docente que imprime en su tarea diaria esta ideología (p. 4).

Bajo este aspecto, Cucci define que, en la bibliografía recopilada, no hay investigaciones realizadas en relación a cuáles son las características que tienen hoy los docentes de Educación Física que trabajan desde una perspectiva crítica (p. 5). Sin

embargo, como no existe material que aborde de manera precisa este interrogante, la escritora ha seleccionado investigaciones relacionadas que sí dan cuenta de cómo un docente debería ser y cuales propuestas debería llevar a cabo durante los encuentros pedagógicos si quisiera posicionarse en dicha corriente educativa (p. 5).

De esta forma, Cucci desde los antecedentes, se sustenta en dos autores para exponer métodos que podrían los profesores/as utilizar a fin de formar sujetos pensantes y constructores de su propia motricidad y corporeidad, situación indispensable en la formación de sujetos libres (p. 7).

En el primer caso, la autora Emiliana, considerando a Pasek de Pinto (2005) "*Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes*" establece relaciones entre los tipos de intereses cognitivos y los elementos de la práctica, clasificando a la misma en tres categorías según el interés que la gobierna (p. 5).

- a) La práctica pedagógica de la docente guiada por intereses técnicos: Cucci señala que, en esta práctica, el docente se caracteriza por enseñar los contenidos establecidos en los programas, siempre basándose en el temario oficial (p. 6). Además, añade que los profesores/as consideran a la teoría prescriptiva y tratan de aplicarla fielmente, orientando su modo de enseñar al producto, fomentando el aprendizaje memorístico, exponiendo en las clases todo el tiempo y evaluando siempre asignando calificaciones numéricas (p. 6).
- b) La práctica pedagógica de la docente guiada por intereses prácticos: Emiliana sostiene que, en estas prácticas, el docente considera que el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en la atribución de significados a los contenidos (p. 6). A su vez, señala que él mismo percibe al alumno como un individuo activo que toma decisiones y no como un ente que cumple las reglas establecidas, preocupándole principalmente el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollando en los mismos actitudes deseables y compromiso con la libertad, deliberando y negociando la evaluación, considerando que es parte del proceso educativo como un todo (p. 6).
- c) La práctica pedagógica de la docente guiada por intereses emancipatorios: La autora Cucci, sostiene que, el docente concibe el saber cómo una construcción social, sabe que los estudiantes son activos en su proceso de construcción del propio conocimiento y selecciona los contenidos en función de una negociación sustentada entre ambos (p. 6). Del mismo modo, argumenta Emiliana que el profesor/a, cuestiona su práctica y la importancia social de la asignatura que enseña, revisa la teoría, es consciente de que tanto el alumno como el docente aprenden, propiciando la reflexión crítica con un clima de libertad y diálogo, y en donde el estudiante decide participar o retirarse (p. 6). Asimismo, indica Cucci, que

el proceso educativo para este docente se completa cuando llega a la acción transformadora, por considerar que la acción humana sin transformación es insuficiente (p. 6).

En el segundo caso, Emiliana Cucci reflexionando sobre López Rodríguez (2003) “*Cómo desarrollar habilidades reflexivas en Educación Física*”, detalla que, las habilidades reflexivas siempre han sido desarrolladas por las asignaturas tradicionales como la matemática o las ciencias experimentales entre otras, sin embargo, la Educación Física cuando es planteada desde un enfoque teórico metodológico tiene grandes posibilidades de contribuir al desarrollo de habilidades reflexivas en los estudiantes mediante actividades que favorezcan la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción (p. 6).

Emiliana plantea tres objetivos propuestos:

- a) Sistema de tareas cognitivo motrices: Cucci bajo este aspecto, propone realizar un sistema de tareas cognitivo motrices que favorezcan el desarrollo progresivo del pensamiento reflexivo en los estudiantes, por ejemplo, mediante una pizarra reflexionar sobre una parte de la clase o sobre un contenido específico. Ejemplo. Entrada en calor (p. 6).

A su vez, la autora indica establecer tareas como:

- Observación y registro: los alumnos observan la entrada en calor de otras clases de Educación Física anotando pasos y ejercicios.
- Comparación: Semejanzas y diferencias entre la propia clase y el resto son anotados.
- Información: Cada alumno busca de manera independiente información sobre ejercicios de movilidad articular, elevadores del ritmo cardiaco, elongación, etc.
- Elaboración: En grupos se elaboran diferentes maneras de entrar en calor técnico, lúdico.
- Ejecución: Cada grupo de manera rotativa dirige la entrada en calor.
- Evaluación: En cada grupo se evalúa; la entrada en calor realizada.
- Reflexión: Análisis pormenorizado de los fundamentos de la entrada en calor, los pasos a seguir, el orden de los ejercicios, utilidad de la misma en lo físico, motriz, emocional, etc. (p. 7).

- b) Método de solución de problemas: Emiliana sostiene que mediante este método el estudiante puede ir formando gradualmente habilidades reflexivas asociadas a la solución de problemas prácticos mediante el trabajo cooperativo (p. 7). La autora señala que la clase se divide en grupos, debaten, analizan, experimentan, se dividen tareas, evalúan debilidades y fortalezas del proyecto planteado y luego establecen nuevas acciones de ser necesario (p. 7).

- c) Tareas independientes fuera de la sesión de clases: la autora en palabras de López Rodríguez explica que, el hecho de proponer tareas fuera de la sesión de clases son una gran vía favorecedora del desarrollo de la reflexión y la socialización a través de la expresión oral o escrita (p. 7). Por ejemplo el maestro propone el acto creativo de concebir un nuevo juego motor y así plantea por estudiante determinadas pautas pidiendo la creación de un juego en el que no se utilicen implementos y en donde todos los jugadores se muevan a la vez (p. 7).

Por consiguiente, la autora Cucci, en su estudio de investigación, promueve el desarrollo de la reflexión y la crítica porque considera que estos son los vehículos hacia la transformación social dentro de una sociedad en la cual existe lucha de poderes, confrontación y dominación (p. 8). De esta forma, la escritora destaca que la ciencia lejos de ser neutral, se considera moral y reflexiva, comprometida con la emancipación (p. 8).

Bajo este argumento, la escritora se basó en la teoría crítica de resistencia, debido a que pretende analizar el discurso docente con un interés claramente transformador (p. 9). Dos fueron los aspectos que incitaron a investigar a los docentes:

- a) Primeramente, Cucci señala la riqueza y poder de transformación que tiene la perspectiva crítica a la hora de colaborar en la formación de seres reflexivos, autónomos y emancipados que viven y sobreviven dentro de una sociedad capitalista reinada por la desigualdad, en la cual la educación predominante lejos está de la educación aquí planteada (p. 9).
- b) Segundo, Cucci rotula la necesidad de conocer qué piensan, qué sienten y qué creen los docentes que han ido más allá de la mera lectura aplicada de los pedagogos críticos asumiendo con responsabilidad la adherencia a la perspectiva crítica en la cotidianeidad de sus roles. (9)

Estas teorías, argumenta Emiliana que, surgen de las aportaciones realizadas por el enfoque comunicativo propuesto por Habermas, entendiendo al aprendizaje que se da dentro de las escuelas como un proceso de interacción entre los participantes en el cual las personas pueden reflexionar sobre sus ideas y prejuicios modificándolos si lo consideran necesario (p. 22).

Del mismo modo, Cucci justifica que desde esta perspectiva no se piensa términos de sujeto – profesor que transforma a los objetos – alumnos sacándolos de su ignorancia, sino más bien, en términos de comunidades educativas donde todas las personas aprenden de todos conjuntamente a través del diálogo (p. 22).

Por consiguiente, la autora subraya que, la diferencia fundamental que tienen estas teorías críticas en relación a las teorías reproductivistas, es que consideran que la realidad no es un simple producto de los sistemas, sino también producto de los colectivos humanos (p. 22), es decir, Cucci admite que, todas las personas que integran las

comunidades educativas (maestros, padres, alumnos, administradores, etc.) no son simplemente piezas de un sistema educativo rígido, sino que son sobre todo individuos que pueden actuar de manera diferente a lo establecido para superar situaciones que les hacen mal (p. 22).

A su vez, la autora Emiliana Cucci indica que, esta nueva corriente intenta ayudar a los profesionales de la disciplina a tomar conciencia sobre sus propias prácticas docentes cuestionando el paradigma dominante (p. 24). Bajo este aspecto, Cucci asiente que, esta corriente se pregunta cómo intervenir con prácticas pedagógicas que alerten sobre cuestiones relacionadas por ejemplo con la marginalidad, la exclusión social, la discriminación, el sedentarismo, el cuidado del cuerpo y la cultura competitiva e individualista (p. 25).

Por último, Emiliana Cucci en palabras de Galende (2005) promueve la emancipación como acción liberadora de los estudiantes, y destaca un punto muy importante, que coincide con la investigación en este trabajo presentada, que es la de desarrollar sujetos con “autonomía subjetiva” (p. 26). La autora explica que:

Un sujeto autónomo es quien ha podido trascender a las funciones de autoridad y a su propia historia, que ha podido cuestionar sus propios ideales y valoraciones, sus propias creencias y prejuicios, que ha podido escapar de las trampas del sentido logrando ser capaz de volver sobre su pasado, sobre la cultura y la sociedad de manera crítica. (Cucci, 2013, p. 26).

Finalmente, Cucci sintetiza que, los resultados obtenidos permitieron encontrar numerosas coincidencias con los planteamientos de Paulo Freire y las expresiones de los profesores investigados, en relación a las características humanas, pedagógicas, vinculares e ideológicas (p. 3). Además, Cucci resalta la reflexión, la crítica, la transformación y la lucha como conceptos insustituibles del ser educador a favor de la emancipación (p. 3).

En segundo lugar, se añade la tesis de maestría de Dupuy Manuel “*Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora*”, del año 2019.

En dicha investigación, Dupuy ha expuesto como propósito contribuir a la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente en el contexto socializador de las clases de Educación Física (p. 9).

De la misma forma, Dupuy Manuel admite que, le interesa conocer y mostrarle a la sociedad cómo se constituye y organiza el estilo docente desde una perspectiva crítica emancipadora, es decir, sobre qué perspectiva ideológica y política se fundamentan los profesores/as, de qué manera gestionan y organizan sus clases, cuáles contenidos hacen

circular entre sus estudiantes, cómo evalúan, qué función social le conceden a su práctica escolar, entre otras inquietudes (p. 15).

En este trabajo en particular, el autor Dupuy sostiene que indagará sobre qué concepción de juego poseen los docentes progresistas, cómo invitan a participar a sus estudiantes, las diferentes situaciones de juego y cómo se caracterizan sus intervenciones para el desarrollo del jugar, siempre en relación con las corrientes críticas (p. 15).

Asimismo, el escritor Dupuy en un primer momento hace una mención sobre aquello que no debiera ser la Educación Física (p. 24), y en un segundo momento, critica fuertemente al deporte escolar.

En el primer caso, Dupuy en palabras de Corrales (2010) argumenta que:

- Se debe evitar una Educación Física vacía de contenido disciplinar y social, desvinculada de las realidades en las que interviene.
- Es preciso superar las tendencias instrumentalista, funcionalista, disciplinadora, elitista, ahistórica, acrítica, “neutral” e ingenua que con frecuencia la han caracterizado.
- Se debe buscar una Educación Física que priorice el sentido lúdico y no omita la búsqueda de la aptitud física y la buena salud.
- Se necesita una Educación Física que se problematice en su acción pedagógica, que, aunque pueda definirse “metafísicamente”, también “se vea” en el hacer motor.
- Por último, se intenta eludir una Educación Física pensada por teóricos críticos que les dicen a los otros que lo que hacen está mal, pero no proponen nada a cambio, que critican la falta de relación entre la teoría y la práctica y se quedan en el discurso epistemológico vacío de propuestas para la práctica (p. 24).

En el segundo caso, Dupuy en palabras de Bracht y Caparróz (2009) critica al deporte escolar enfatizando que:

- El deporte reproduce los valores y principios de la sociedad burguesa, contribuyendo así al mantenimiento de las mismas relaciones sociales.
- La práctica del deporte escolar, fomentando una educación estética, contribuye a la “docilización” de los cuerpos y, por lo tanto, al comportamiento de sumisión a los patrones vigentes.
- El deporte de alto rendimiento fomenta la selección y la discriminación, privilegiando a los más aptos en detrimento de los menos habilidosos.
- El peso político y económico del deporte, conquistó la hegemonía en el ambiente escolar, produciendo la monocultura deportiva y no permitiendo o dificultando el acceso de los estudiantes a las otras manifestaciones de la cultura corporal de movimientos (Dupuy, 2019, p. 27).

En relación, al tipo de intervención para una experiencia innovadora y para dar paso a la aparición y sostenimiento de lo lúdico, Dupuy citando a Gómez Smyth (2015), enfatiza que:

- a) Se debe preguntar a los niños sobre el jugar.
- b) Se debe permitir desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños/as.
- c) Se debe invitar a niños/as a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no (p. 73).

Siguientemente, Dupuy en palabras de Frascchetti (2014) hace mención a las intervenciones docentes en las clases de Educación Física, argumentando que se debe:

- a) Intervenir para proponer: las propuestas deben estar abiertas al cambio, ser flexibles, deben ser consideradas como una invitación (p. 79). Además, se vuelve importante la forma de comunicar la propuesta, que puede estar relacionada a tareas semiestructuradas o no estructuradas, con consignas abiertas, que incluyan preguntas (p. 79). También, pueden presentarse materiales para ser, acondicionamiento del espacio y utilización de la música (p. 79). Implica la participación activa de los protagonistas para aprender y apropiarse de las prácticas, reconstruyéndolas, recreándolas (p. 79).
- b) Intervenir para mediar en las relaciones interpersonales ofreciendo un espacio de confianza: se debe reconocer el conflicto como inherente a la relación entre los sujetos (p. 80). En este caso, la mediación del docente no tiene que ver con una actitud de censura sino de reflexión, de pautas de convivencia para producir acuerdos, de respeto mutuo y acompañadas de nuevas propuestas que permitan superar los conflictos (p. 80).
- c) Intervenir para acordar y para valorizar esos acuerdos: el docente debe propiciar un diálogo, conversar con el grupo y fomentar a que los mismos intercambien entre ellos/as, y se reafirmen los acuerdos realizados para ese momento (p. 80).
- d) Intervenir para rescatar emergentes y construir con los niños situaciones nuevas: el docente debe estar atento a la observación, debe saber leer las experiencias con una mirada atenta y abierta a la lógica que los estudiantes proponen, y no solamente desde una perspectiva centrada en la enseñanza por parte del mismo (p. 80).
- e) Intervenir jugando como Adultos: el docente debe estar disponible para ingresar en el territorio como un jugador más, dar lugar a la espontaneidad del jugar, disponer el cuerpo, la escucha y el mirar a los otros invitando al diálogo, en función de generar condiciones propicias para el desarrollo de diversas situaciones de juego (p. 80).

- f) La presencia y observación como intervención: el docente debe saber posibilitar el juego espontáneo, ser observador/a testigo y legitimar ese espacio. Además, debe creer en esa ficción que acontece y garantizar un lugar seguro y de confianza para jugar con otros (Dupuy, 2019, p. 81).

Por último, Dupuy Manuel sintetiza que, los hallazgos permiten inferir que los docentes socio – críticos alineados a una concepción pedagógico – didáctica, comprenden el juego como un derecho inherente a las personas, realizando invitaciones a jugar transparentes, otorgando la oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel socio – histórico, la posibilidad de explorar/crear nuevos juegos, y brindando la capacidad de sostener y combinar sentidos posibles durante el jugar lúdico (p. 10).

Finalmente, el autor Dupuy señala que esta concepción se distancia de tomar el juego como recurso, para favorecer el despliegue de constantes y múltiples intervenciones docentes que garantizarían el jugar como derecho, como así también en todos los estudiantes; la libertad, opcionalidad, imaginación, exploración creativa y posibilidad de emocionarse (p. 10).

### 3.5 EJEMPLOS DE PLANIFICACIONES CREADAS DESDE UNA MIRADA SOCIO – CONSTRUCTIVISTA.

En el presente apartado, luego de haber leído las tesis afines y profundizado sobre la temática investigada, se agregarán planificaciones creadas con el fin de enriquecer el proceso de análisis, posicionadas desde una mirada socio – constructivista emancipadora.

Dichas planificaciones, se basarán en los tres ciclos del nivel primario, y se usará una escuela primaria ficticia y también una cierta de cantidad de estudiantes.

#### PLANIFICACIONES DE PRIMER CICLO (1.º, 2.º Y 3.º GRADO)

<b>PLANIFICACIÓN N.º 1</b>	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º 100	
Edad: 6 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 25	
<b>MACRO</b>	Tareas Motrices – Secuencias Lúdicas
<b>MICRO</b>	Actividades grupales (grandes grupos)
<b>PROPOSITOS</b>	Propiciar espacios de expresión del cuerpo en movimiento, en los cuales los y las estudiantes participen creativamente en diferentes actividades que los lleven a descubrir formas personales de expresión y comunicación.
<b>OBJETIVOS</b>	Que los estudiantes vivencien y disfruten mediante actividades lúdicas con desplazamientos y lanzamientos diferentes asunciones de roles imaginarios.
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación en juegos simbólicos como una de las formas de desplegar la imaginación.</li> <li>✓ Habilidades motrices básicas Locomotrices (Desplazamientos) y control y manipulación de objetos (Lanzamientos).</li> </ul>
<b>EJE</b>	<b><i>Exploración del cuerpo, la motricidad y el entorno.</i></b>
<b>ACTITUDINALES</b>	La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.

## ACTIVIDADES:

### ● ENCUESTRO INICIAL (10 Minutos)

#### 1. El cubo mágico:

El docente les mostrará a los estudiantes un cubo casero hecho de cartón coloreado donde en cada una de sus caras (6) habrá pegada una imagen animada con un animal diferente, aprovechando la particularidad de cada uno de estos por su movimiento o gestos, etc. Por ejemplo, la **Serpiente o Iguana/Dragón** se desplaza por (reptación), el **Conejo** (salta), la **Rana** realiza (saltos profundos) flectando las rodillas, el **Mono** camina libremente con la cadera baja incluso apoyando las manos, pero realiza (caras, gestos divertidos), el **Perro** que lo conocen muy bien permite tener 4 puntos de apoyo y mayor desenvolvimiento gestual, el **Cangrejo** quizás el más complicado, pero a la vez curioso (cuadropedia invertida evitando tocar el suelo con los glúteos), el **Caballo** se desplaza con (galope), el **Elefante** (su trompa como característica principal), **Pájaros o Mariposas** (permiten volar) y el **León**, permite rugir, demostrar muchos gestos con facciones del rostro.

Se elegirán 6 de estos animales y el juego primeramente consistirá en que el profesor arrojará el cubo mágico hacia el aire y el animal que salga será en el que ¡nos convertiremos todos! Además, el profesor permitirá que se desplacen por todo el terreno de juego imitando a ese animal y conociendo todo el vecindario de animales. Se procurará que salgan todos los animales para hacer sus movimientos y no repetirlos. Existe libre espacio de movimiento.

#### **Variante:**

- Se va eligiendo al azar a un chico/a para que arroje el cubo, y nos convertirá a todos en el animal que sale en el cubo. Quien desee puede levantar el cubo y volver a tirarlo.
- Cuando nos convertimos en animales tenemos que conversar y charlar como si fuésemos ese animal con el compañero que nos crucemos en el camino.



#### 2. Mancha pulpo, pero de animales:

Siguiendo con el hilo del juego ahora nos proponemos a jugar a una mancha pulpo donde un estudiante estará en el centro y el profesor arrojará el cubo al aire, y automáticamente todos nos convertimos en ese animal.

El juego consistirá en que, si por ejemplo sale el animal perro, todos debemos cruzar la mitad del campo de juego como si fuésemos perros sin que el manchador que también es perro nos atrape.

**Variante:**

- Después de pasar aproximadamente 3 o 4 veces con diferentes animales, cambiando el manchador según sea tocado, se dispondrá a que cada estudiante manchado se sumará al centro de juego para manchar, y así serán muchas manchas.
- Cuando haya aproximadamente 5 manchas en el centro entonces el profesor les dice que “*el cubo mágico le dijo*” que ¡todos los animales manchadores se liberaron y pueden andar por todo el campo de juego! y a medida que atrapen a sus compañeros todos serán manchados y convertidos en ese animal.
- El profesor si nota que el juego se nota monótono y aburrido entonces puede decirle que el cubo mágico perdió el poder y ahora todos podemos correr y jugar al pulpo libremente de forma “normal” o incentivar a los chicos/as para que ellos propongan variantes.

● **DESARROLLO (20 Minutos)**

**3. Circuito de animalitos:**

El profesor coloca aros, colchonetas, conitos y sogas en forma de circuito donde los estudiantes irán pasando y en distintas estaciones se convierten en diferentes animalitos.

Por ejemplo:

- en las colchonetas deben pasar como **Serpientes** en reptación,
- en los aros deberán saltarlos como **Ranitas**
- los conitos los esquivarán en zig – zag como **Perritos** y finalmente,
- en las sogas pasarán como **Mariposas**.

Irán pasando varias veces por el circuito y el profesor los acompañará en todo momento para que ellos se puedan ir acordando de qué animal se representaba en cada estación. Por último, el profe les comunica a los estudiantes que el cubo mágico le está diciendo que ahora ¡todos serán monitos! y deben lanzar las bananitas (pelotitas) a los árboles (conitos).

#### 4. ¡Los Monitos lanzan las pelotitas!

Como se mencionó anteriormente ahora todos los estudiantes son monitos y deben lanzar las bananitas (pelotitas de tenis) a los árboles (conitos) y devolverlas ahí porque se habían caído y estaban en el piso.

Los estudiantes lanzarán las pelotitas de tenis desde un extremo al otro donde estarán ubicados los conitos y deberán hacer que las pelotitas los toquen o los tiren. Se dispondrán aproximadamente 10 conitos y todas las pelotitas que haya para favorecer el lanzamiento.

##### **Variantes:**

- Lanzan con el pie.
- Lanzan con una mano y con la otra.
- Libre forma de lanzamiento.

#### ● PUESTA EN COMÚN (10 Minutos)

1. Se realiza una vuelta a la calma.

El profesor les pide a todos los chicos/as *Monitos* que junten y guarden todas las bananitas y los árboles, y se les pregunta “¿cómo se sintieron? ¿qué les pareció ser un animalito? ¿qué animalito les gusta más y por qué? ¿qué emoción o sentimiento tuvieron con los juegos? Etc.

Se deja expresar libremente al estudiante y proponer nuevas alternativas de animales. Se permite una escucha y participación activa para con todos los chicos/as, acerca de sus emociones y sensaciones en las actividades.

<b>MATERIALES CONVENCIONALES</b>	10 conitos – pelotitas de tenis – 10 aros – 3 colchonetas.
<b>MATERIALES NO CONVENCIONALES</b>	Un cubo de cartón casero con imágenes de animalitos – 1 sogá.
<b>OBSERVACIONES</b>	

<b>PLANIFICACIÓN N.º 2</b>	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º. 100	
Edad: 7 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 25	
<b>MACRO</b>	Tareas Motrices – Secuencias Lúdicas
<b>MICRO</b>	Individual a pequeños y grandes grupos
<b>PROPOSITOS</b>	Proponer espacios y climas de trabajo que inviten a los niños y las niñas a percibir, conocer, respetar y disfrutar las sensaciones corporales, utilizando estrategias diferentes – verbalización – musicalización, etc. – para que puedan expresarlas y comunicarlas.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que los estudiantes experimenten la percepción y distinción de la noción temporo – espacial.</li> <li>✓ Que los estudiantes vivencien la confianza con su propio cuerpo y con el de los demás utilizando los sentidos del oído, vista y el tacto.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollo de las propias capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas.</li> <li>✓ Lateralidad – noción temporo espacial – confianza – sentidos.</li> </ul>
<b>EJE</b>	<b><i>Exploración del cuerpo, la motricidad y el entorno.</i></b>
<b>ACTITUDINALES</b>	Conocimiento y cuidados del cuerpo.
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ENCUENTRO INICIAL (10 Minutos)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Los Zombis y las plantas:</b> <p>El profesor les comentará a los chicos/as que se encuentran en una ciudad donde hay zombis y plantas como en el famoso video juego de “<i>zombis vs plantas</i>”.</p> <p>Se utilizarán aros colocados en el piso, aproximadamente 16, posicionados al azar como si fuesen una ciudad.</p> <p>El objetivo será transitar por todo el campo de juego experimentando cómo caminan los zombis, y que cuando lleguen y se crucen con un compañero deben darle un “<b><i>abrazo zombi</i></b>” y <b><i>saludarlo</i></b>, preguntarle cómo está, si tiene hambre y que le gustaría comer para ir a la tienda a comprar verduras.</p> <p><b>Variante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Otros estudiantes pueden hacer de plantas y perseguirse como zombis que atrapan a las plantas. Se distinguirá a las plantas con un papelito</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>	

pegado en el pecho de una fruta o verdura. Se les hablará a los chicos/as del cuidado de lavar las verduras y frutas antes de comerlas.

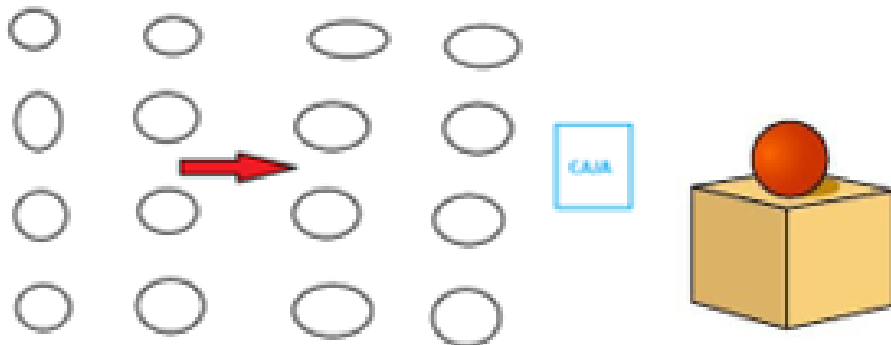
## 2. Los Robots Guiados:

Siguiendo con el hilo del juego ahora nos proponemos a jugar, pero todos somos robots en vez de zombis.

Los robots deberán caminar por toda la ciudad, pero primeramente cuando se crucen con un compañero **pueden saludarlo y darle un abrazo.**

Luego los robots pueden ir de a 2 en forma de trencito, conociendo toda la ciudad, pero el compañero de atrás le va diciendo para donde tiene que doblar tocándole el hombro izquierdo o el hombro derecho (para doblar), la espalda (para avanzar) y la cabeza (para detenerse en el lugar).

El objetivo del juego luego será colocar pelotitas en una caja en un extremo del campo de juego y los estudiantes deben guiar a su compañero mediante el tacto para que agarren la pelota y vuelvan al lugar. Luego cambiarán de compañero. En el momento de cambiar de compañero/a, para no perder el sentido del juego, éste tendrá la posibilidad también de guiar a su nuevo/a compañero/a.



### • DESARROLLO (20 Minutos)

#### 4. Percepción de los sentidos (oído, tacto, vista):

El profesor colocará en una caja diferentes elementos que no pueden verse y los colocará en el centro mientras todos los estudiantes deben hacer una ronda sentados en el piso.

Se tapan los ojos con sus manos y el profesor irá pasando y hará que los chicos saquen un elemento dentro de la caja sin que lo puedan ver, los ayudará a que tengan confianza de que dentro no hay nada peligroso que los pueda lastimar. Luego antes de sacarse la mano de los ojos les preguntará qué creen que es ese elemento que sacaron.

Además, preguntará e incitará al diálogo para que cuenten cómo se sintieron y si les gustó el juego o no.

Los elementos a colocar dentro de la caja serán: piezas de goma espuma con, un corazón de goma espuma, un hilito totora, una pelotita de goma espuma, una mano con 5 dedos, un pie con 5 dedos, etc. Como variante se agrega que cuando un compañero saque un elemento mientras intenta descifrar qué objeto es, que los demás compañeros/as puedan ayudar con pistas para que sea más dinámico.

#### **5. Guío a mi compañero que no puede ver:**

Este juego consistirá como en el juego del robot, pero ahora el compañero que es guiado no puede ver porque cerrará los ojos (de todas formas, los chicos/as pueden por momentos abrir los ojos y **sentir seguridad y confianza** de que nada malo sucede).

Se empleará total cuidado en los desplazamientos del chico para que no se tropiece, no habrá aros colocados en el piso ni nada que pueda hacer que se caigan, y se los cuidará y entre ellos se propiciará a que se cuiden para no lastimarse.

El juego consiste en que un compañero se tapa los ojos con las manos o simplemente los cierra y el otro lo va guiando desde atrás tocándole los hombros, espalda o cabeza según deba doblar, avanzar o detenerse. Luego deben agarrar una pelotita de tenis que estará arriba de una caja y regresar a donde empezaron.

Saldrán máximo por parejas de a 3 nada más (total 6 estudiantes) para que no se choquen y no se lastimen, de todas formas, el profesor estará al lado de ellos y podrá intervenir para que se sientan con más confianza. Los demás chicos que durante esa “pasada” no participen (que serán la otra mitad) deben observar tranquilos a sus compañeros y no hacer ruido porque pueden “lastimar o desconcentrar” a sus compañeros/as. Se utilizarán aros como guía de dónde deben salir los compañeros y dónde deben esperar a que regresen los mismos, una vez regresan le tocan la mano y recién ahí pueden salir los siguientes.

#### **• PUESTA EN COMÚN (10 Minutos)**

##### **1. Se realiza una vuelta a la calma.**

Se conversa con todos los chicos acerca de los juegos y del compañerismo que sintieron durante la clase. Se les pregunta y se observa qué comenta cada uno para que puedan expresarse libremente sobre los sentimientos, actividades, y emociones que sintieron durante la práctica. Se busca que expresen libremente sus emociones relacionadas a la confianza, al compañerismo, y la seguridad. Además, se les motiva a

reflexionar sobre: ¿en qué otros momentos necesitamos confiar en los demás?, ¿cómo resolvemos conflictos fuera del juego?.	
<b>MATERIALES CONVENCIONALES</b>	16 aros – una caja con pelotitas de tenis arriba.
<b>MATERIALES NO CONVENCIONALES</b>	15 papelitos de frutas o verduras coloreados – elementos de goma espuma (citados anteriormente).
<b>OBSERVACIONES</b>	

<b>PLANIFICACIÓN N.º 3</b>	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º 100	
Edad: 8 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 25	
<b>MACRO</b>	Juegos cooperativos – Circuitos
<b>MICRO</b>	Individual a pequeños grupos
<b>PROPÓSITOS</b>	Generar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos y las alumnas, utilizando las herramientas proporcionadas por el y la docente, emprendan la resolución de situaciones problemáticas motrices de diferentes grados de complejidad.
<b>OBJETIVOS</b>	Que los estudiantes experimenten y disfruten mediante la comunicación con sus compañeros/as de los juegos cooperativos de agarrar y sostener.
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verbalización, registro y confrontación de diferentes formas de resolución de situaciones motrices.</li> <li>✓ Habilidades básicas de Control y Manipulación de Objetos (agarrar/sostener) – Comunicación</li> </ul>

<b>EJE</b>	<b><i>El sujeto y el juego.</i></b>
<b>ACTITUDINALES</b>	La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo.
<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>ENCUENTRO INICIAL (10 Minutos)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Mancha Mariposa:</b> <p>El profesor entusiasmado les pregunta a los chicos/as si quieren jugar a la mancha Mariposa. El juego consiste en que un chico/a será mancha y deberá perseguir y colocar el aro (mariposa) por arriba del cuerpo a sus compañeros/as y atraparlos.</p> <p>A medida que un estudiante manche a otro, entonces el “manchado” será quien deba perseguir a los demás.</p> <p><b>Variante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ahora cuando un estudiante atrape a otro, entre los dos deberán llevar el aro y perseguir y atrapar a sus compañeros/as. El aro pueden llevarlo máximo entre 4 estudiantes, por ende, se utilizarán más aros. Para poder coordinar en su persecución los estudiantes deben establecer una buena <b>comunicación</b> entre ellos.</li> <li>▪ Se utilizan más aros, aproximadamente 3 en total donde habrá máximo 3 o 4 estudiantes por aros que serán los perseguidores “manchas”.</li> </ul> </li> <li><b>2. Mancha Oruga:</b> <p>Seguido de esto, el profesor llevará 4 sogas blandas y acolchonadas aproximadamente de 2 metros cada una que tendrán 4 nudos hechos para que los chicos/as puedan agarrarse.</p> <p>Consecuente del juego anterior, se utilizarán los 3 o 4 grupos que hayan quedado conformados por la consecución de la mancha mariposa, y serán los 4 estudiantes que, agarrados de una soga, conformen un grupo.</p> <p>El juego consistirá en que una oruga debe perseguir y manchar a cualquiera de las otras tres restantes, luego la oruga manchada será quien deba manchar a las otras y así sucesivamente. Durante sus desplazamientos no deben separarse de la soga (oruga) y el que lidere en primer lugar la “oruga” debe poder transmitirles <b>comunicación</b> a sus compañeros/as. Se pueden ir cambiando las posiciones de los integrantes de la oruga para que todos vivencien <b>guiar a sus grupos</b>.</p> <p><b>Variante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En vez de hacer una mancha de persecución se puede poner 4 aros de un lado y 4 aros del otro (donde habrá en cada uno 4 conitos = 16 en total). El juego consiste en que el grupo debe salir corriendo como una</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>	

oruga, sacar un conito y llevarlo hasta el otro aro. Luego salen corriendo nuevamente, sacan otro conito y lo vuelven a llevar, y así sucesivamente hasta terminar con todos los conitos. Solo podrán llevar un conito por carrera.

- Pueden agarrarse de las manos antes de sostener una soga (juego de la **mancha cadena** por grupos ya establecidos).

- **DESARROLLO (20 Minutos)**

- 3. ¡Hay que pasar el aro por el cuerpo!**

Se utilizarán los mismos grupos establecidos anteriormente.

De un lado habrá en cada grupo 4 aros colocados en el piso, y agarrados todos de las manos, deberán pasar de un aro a la vez por el cuerpo entre todos los estudiantes y depositarlo dentro de un conito. Seguirán repitiendo las actividades hasta que pasen todos los aros que estaban en el piso.

Deberán sostenerse bien firmes de las manos sin separarse. No habrá equipo ganador, pero si se premiará el compañerismo y la comunicación entre todos.



- 4. ¡Los/as Bomberos/as necesitan ayuda! ¡Hay que apagar el fuego!:**

Seguido de esto, se utilizarán los mismos grupos que venían conformados desde un principio, pero si se observa que el apogeo del juego disminuye o no hay mucha interacción entre los mismos, se procederá a conformar nuevamente los grupos en base a su afinidad.

Se colocarán 4 conitos en un extremo del campo de juego y 4 conitos del otro lado, donde se ubicarán los 4 grupos con sus respectivos estudiantes.

El juego consistirá en que un chico/a debe salir corriendo a apagar el incendio (ficticio) con un aro (camión de bombero), pero primero debe pasar a buscar a todos sus compañeros/as para apagarlo en grupo. El/la primer/a estudiante que salga deberá salir corriendo con un aro, girar en el conito volver y pasar a buscar a otro/a compañero/a y

luego salir corriendo otra vez, volver a girar en el conito y pasar a buscar a otro/a compañero/a, y así sucesivamente hasta que los 4 “bomberos” hayan sido llevados a apagar el fuego.

Finalmente se hará un dibujo en cartón de un fuego y los 4 estudiantes deberán colocarle el aro encima para poder apagarlo.

No habrá grupo ganador para no fomentar la competencia, pero se esperará a que todos logren el objetivo. Deberán establecer entre ellos una buena **comunicación** para correr en conjunto con el aro.

**Variante:**

- En vez de aro (porque se puede desarmar) se puede utilizar una soga blanda acolchonada para que no lastime las manos de los estudiantes, esta será la “manguera de bombero”.



**5. Carrera de Orugas:**

Este juego consistirá en que, entre todos los estudiantes por cada grupo, sentados en el piso y en fila agarrándole los pies al compañero/a de atrás, deberán avanzar arrastrándose como oruga y pasar la línea de meta, que será una soga colocada en el piso.

No habrá equipo ganador, se esperará a que todos los estudiantes lleguen y logren completar el objetivo, y *aquellos que lleguen primero serán de motivación para los que todavía no lleguen.*



**Variante:** se incentiva a los estudiantes para que creen sus propias reglas o adapten el juego.

● **PUESTA EN COMÚN (10 Minutos)**

Para finalizar, primero realizaremos una vuelta a la calma.

Seguido de esto, se charlará y conversará con los estudiantes sobre los juegos vistos, y qué piensan al respecto, qué cosas vieron de interesantes, qué les gustó y qué no les gustó tanto, y se conversará si pudieron establecer una buena comunicación o no entre ellos/as a la hora de guiar a sus compañeros/as.

Como punto importante, se incentiva a los estudiantes para que propongan alternativas y mejoras en las actividades, en pos de favorecer una mejor comunicación y compañerismo entre todos.

<b>MATERIALES CONVENCIONALES</b>	16 aros – 8 conos – 16 conitos tortuga.
<b>MATERIALES NO CONVENCIONALES</b>	4 sogas acolchonadas de 2 metros cada una – 4 figuras de fuego en cartón.
<b>OBSERVACIONES</b>	

<b>PLANIFICACIÓN N.º 4</b>	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º 100	
Edad: 7 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 25	
<b>MACRO</b>	Juegos cooperativos
<b>MICRO</b>	Pequeños a grandes grupos
<b>PROPOSITOS</b>	Brindar espacios significativos para que los niños y las niñas puedan reconocerse y vivenciarse como sujetos con poder constructor positivo respecto a la creación de acuerdos y reglas propias de la actividad.
<b>OBJETIVOS</b>	Que los estudiantes experimenten el lanzamiento de diferentes objetos en grupo mediante telas y el compañerismo.
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La negociación y resolución democrática de “conflictos”, a través de la toma de decisiones compartidas.</li> <li>✓ Habilidades motrices básicas de control y manipulación de objetos (Lanzamiento) - Compañerismo</li> </ul>
<b>EJE</b>	<i><b>El sujeto y el juego.</b></i>
<b>ACTITUDINALES</b>	La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo
<b>ACTIVIDADES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>ENCUENTRO INICIAL (10 Minutos)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>El/La Oso/a Hormiguero/a:</b> <p>El profesor les llevará un “flota – flota de piscina” a los chicos/as que será utilizado como la nariz de un oso/a hormiguero/a, y además habrá 4 colchonetas distribuidas en el campo de juego.</p> <p>El juego consiste en que un/a estudiante (Oso/a hormiguero/a) se colocará un extremo del “flota – flota de piscina” en la frente, no en la boca para no lastimarse (aunque el elemento es inofensivo), y con la otra punta del elemento debe tocar a sus compañeros/as que serán hormigas y así las dormirá, o las variantes que los estudiantes propongan.</p> <p>Una vez las hormigas sean tocadas quedarán en el piso sin poder moverse (dormidas) y los demás compañeros/as deberán ayudar entre 4 al estudiante tocado/a agarrándolo/la de los dos brazos y las dos piernas y llevarla a cualquier colchoneta. Estos elementos servirán para despertar a las hormigas y que puedan seguir jugando.</p> <p>Los/las estudiantes que vayan ayudando a llevar a la hormiga a la colchoneta no pueden ser manchados por el/la Oso Hormiguero/a. Deberán establecer una <b>buena</b></p> </li> </ol> </li> </ul>	

**comunicación y compañerismo en grupo** para ayudar al/la compañero/a que haya sido manchado/a y trasladarlo/a para que pueda seguir jugando.

**Variante:**

- Se deja que los estudiantes propongan y decidan libremente diferentes alternativas y posibilidades de la actividad.
- Se irá cambiando de Oso/a Hormiguero/a.
- Puede haber máximo hasta 2 Osos/as Hormigueros/as a la misma vez manchando para que la actividad sea dinámica.

**2. Hacemos saltar la Ranita en la Alfombra mágica:**

El profesor tendrá aproximadamente 5 telas cuadradas elastizadas de 1,5 metros de lado cada una en donde se colocará en cada vértice de la misma 4 estudiantes. Además, se fabricará con cartón y goma espuma 5 ranitas saltarinas de colores.

El juego consistirá en que cada grupo deberá tensar su tela y hacer saltar la ranita que estará en el centro de la misma, pero, deberán tener cuidado y trabajar mediante el **compañerismo** para que no se caiga fuera de la misma.

Como punto principal cada grupo deberá experimentar cómo es la sensación de tensar la tela y desplazarse en conjunto para volver a tener el control del objeto que lanzaron al aire.

**Variante:**

- Se incentiva a los estudiantes para que creen sus propias reglas o adapten el juego.
- Se utilizan pelotitas de pelotero y de tenis.
- Se utilizan pelotas más grandes y con mayor peso de goma.

● **DESARROLLO (20 Minutos)**

**3. ¡Hay que embocar las pelotitas con la ayuda de la Alfombra mágica!:**

El siguiente juego consistirá en que cada grupo deberá tensar la tela y **lanzar en grupo** la pelota tratando de embocarla en un aro que estará colgado de una viga de hierro, a la altura desde el piso de 1,70 metros aproximadamente. Se observará dificultad del juego y se podrá variar la altura del mismo.

Habrán 4 aros colgados en el aire y los estudiantes deben ir avanzando en conjunto desde un extremo del campo de juego hacia el otro y al llegar al aro deben tensar la tela tratando de embocar la pelotita dentro del mismo, es decir, que la pelotita pase de un lado del aro al otro, porque estará suspendido en el aire.

No habrá equipo ganador, en caso de que un equipo avance muy bien en la actividad puede colaborar con sus compañeros para que todas las pelotitas sean depositadas en sus cajitas.

**Variante:**

- Para que el juego sea más dinámico cada grupo tendrá una caja con 3 o 4 pelotitas (según dificultad del mismo) que una vez ingresada una, deberán volver a agarrar la siguiente y tratar de embocar en el aro.
- En vez del aro, si se dificulta mucho, se utilizará una caja inclinada apoyada sobre una silla o directamente en el suelo donde deberán embocar las pelotas.

**4. La alfombra mágica gigante:**

En el siguiente juego se utilizará una alfombra mágica gigante, donde se utilizará un solo grupo, es decir, todos los estudiantes que hayan ido ese día estarán sosteniendo dicha alfombra de tela.

La misma tendrá diferentes colores y diferentes orificios primeramente fabricados desde la casa por el profesor donde podrá ingresar la pelota.

Se utilizarán diferentes pelotas con diferentes tamaños y el objetivo del juego será que entre todos los estudiantes deben **coordinar, comunicarse y trabajar en equipo** para tratar de hacer que una pelota que estará ubicada en el centro de la tela, caiga dentro de un agujero nombrado por el profesor.

Por ejemplo, si el profesor dice: “color rojo”, entonces los estudiantes deben mover y tensar la tela para desplazar la pelota sin tocarla con sus manos y hacerla caer dentro del agujero donde estará la tela de color rojo. Habrá aproximadamente 4 colores de tela y 4 agujeros por cada color.



**Variante:**

- Se busca que los estudiantes creen estrategias y reglas nuevas para jugar.
- Se utiliza una tela grande con un solo agujero en el centro que será más fácil para que los estudiantes traten de hacer caer la pelota dentro de dicho agujero.



- Se coloca un hilo totora en el piso delimitando un sector, y los estudiantes entre todos en grupo deben tensar el telón grande y lanzar diferentes pelotas tratando de hacerlas caer dentro de cajas, aros colocados en el piso, etc.

- **PUESTA EN COMÚN (10 Minutos)**

Para finalizar, primero realizaremos una vuelta a la calma.

Seguido de esto, se charlará y conversará con los estudiantes sobre los juegos vistos, y qué piensan al respecto, qué cosas vieron de interesantes, qué les gustó y qué no les gustó, además de decir si les pareció fácil jugar y hacer lanzamientos en grupo o no y por qué motivo.

Por otro lado, se dejará que los mismos se expresen libremente comentando si les dificultó trabajar en grupo todos juntos y qué dificultades observaron, además, de proponer alternativas para mejorarlas.

<b>MATERIALES CONVENCIONALES</b>	2 flota – flota de piscina – 4 colchonetas – aros –
<b>MATERIALES NO CONVENCIONALES</b>	5 telas de 1,5metros de lado – 1 tela grande de color con 4 agujeros – 1 tela grande de color con 1 agujero – hilo totora – 5 ranitas de cartón de colores.
<b>OBSERVACIONES</b>	

## PLANIFICACIONES DE TERCER CICLO (6.º y 7.º GRADO)

PLANIFICACIÓN N.º 5	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º 100	
Edad: 11 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 25	
<b>Propósitos</b>	Generar diversidad de situaciones que faciliten la construcción de respuestas motrices personales y herramientas conceptuales básicas para que los alumnos y las alumnas emprendan la resolución de problemas motores de diversa índole.
<b>Objetivos</b>	Que los estudiantes vivencien y disfruten la comunicación, la orientación y la capacidad auditiva, a través de diferentes actividades lúdicas, deportivas y alternativas como el Torball.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboración de estrategias de resolución motrices individuales y grupales en relación a las problemáticas de juego.</li> <li>✓ Orientación – Comunicación – Capacidad auditiva</li> </ul>
<b>EJE</b>	<b><i>El sujeto y el juego.</i></b>
<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <p><b>Inicio: (10 minutos)</b></p> <p><b>1) Movilidad articular libremente por el terreno de juego:</b></p> <p>Se hará una entrada en calor con movilidad articular y estiramientos musculares libremente junto a todos los estudiantes por todo el terreno de juego, propiciando la correcta inhalación y exhalación respiratoria.</p> <p><b>2) Armado del Cuadrado:</b></p> <p>Luego de la entrada en calor se aprovecha que están todos los estudiantes en círculo y se les propone que tienen que armar un cuadrado entre todos, pero con los ojos vendados, sin poder ver.</p> <p>Se les dará un total de 2 minutos para poder realizarlo.</p> <p>Una vez finalizada la actividad se sacarán la venda de los ojos y se conversará <b><i>qué problemas, inconvenientes u obstáculos pudieron notar para ponerse de acuerdo entre todos y por qué ellos creen que eso sucedió.</i></b></p>	

- ✓ Se les dará nuevamente un segundo intento de 2 minutos para que puedan notar si ahora existen diferencias o no en la comunicación.

**Desarrollo: (20 minutos)**

**3) Juego Sensorial Auditivo (Comunicación – Espacio sensorial – capacidad auditiva):**

En la siguiente actividad se pondrá a cabo la comunicación, la capacidad auditiva y la noción espacio sensorial de los estudiantes.

Primeramente, se dividirán en 4 equipos con sus pecheras (colores) correspondientes. Cada estudiante deberá acordarse a qué equipo (color) pertenece. En segundo lugar, se les mostrará donde se ubica cada “CASA”, colocando una remera con su respectivo color, a donde deberán llegar y encontrarse todos juntos. Los estudiantes serán desplazados en diferentes puntos del terreno de juego.

El primer estudiante que logre llegar a la “CASA” podrá quitarse la venda de los ojos e ir guiando a los demás chicos/as de su grupo para que logren acercarse.

No existe equipo ni jugador/a ganador, se busca propiciar la comunicación y la capacidad auditiva mediante la confianza de los estudiantes.

**4) Actividad de percepción táctil con el elemento:**

Divididos en 4 grupos y en círculo los estudiantes llevarán a cabo diferentes actividades de control y toque con el balón. Cabe destacar que el balón posee un objeto sonoro (campanita) que los guiará a los estudiantes para que sepan donde se encuentra el elemento.

Las actividades serán:

- ✓ En círculo sentados se pasarán la pelota sin mirar tanto en el pase como en la recepción, deberán percibir por la capacidad auditiva el elemento.
- ✓ Mismo ejercicio, pero 1 estudiante será el guía que podrá ver para orientar a sus compañeros.
- ✓ **Juego lúdico en grupo:** en fila tomados por el hombro uno atrás de otro. El primer estudiante deberá pasar el elemento a través de las piernas y todos deberán ir tocando despacio hasta que llegue al último estudiante, una vez éste toque la pelota deberá agarrarla e ir hasta el principio de la fila y nuevamente realizar el mismo procedimiento.

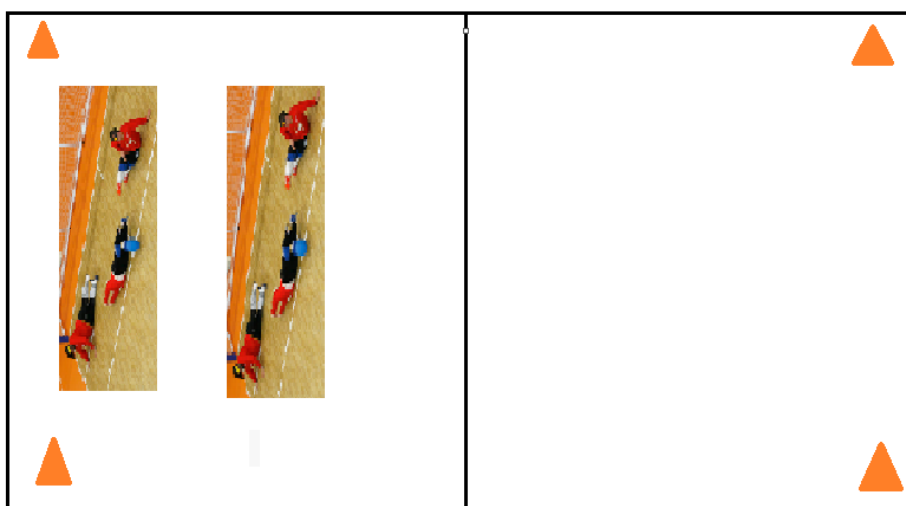
De esta forma la fila irá avanzando, y el docente les pedirá resolver la situación de acuerdo a un tiempo estimado, pasado esto, o todos ganan o todos pierden.

### 5) Juego alternativo de Torball:

Se dividirán en 4 equipos de 6 estudiantes cada uno aproximadamente, de los cuales 2 equipos jugarán en cada cancha respectivamente.

El Arco se delimitará con 2 conos de un extremo de la cancha hasta el otro y los jugadores estarán distribuidos aproximadamente de la línea del arco hasta 7 metros como máximo, orientados a sus dos manos por 2 conitos como referencia.

El jugador que saca puede levantarse y arrojar la pelota como en un tiro de Bowling, rasante al piso, sin que esta se eleve demasiado, y volver a su posición original. El jugador o los jugadores (todo el equipo) que reciben pueden bloquear o parar el elemento acostándose en todo el piso estirando sus brazos. Si la pelota logra pasar el arco entonces será gol o un punto. Si no logra pasar y es interceptada, entonces el estudiante que la atrapó puede arrojarla de nuevo y así sucesivamente.



#### Final: (10 minutos)

Se realiza una vuelta a la calma.

Se incentiva a los estudiantes a conversar sobre las actividades propuestas y cómo les resultó el hecho de comunicarse auditivamente con sus compañeros/as. Además, se conversa y busca que expresen un análisis crítico de las situaciones vividas y qué estrategias propondrían para mejorar dichas actividades.

Por otro lado, se busca que los estudiantes analicen y profundicen en sí mismo sobre: ¿qué descubrí de mi cuerpo hoy?, ¿qué aprendí de mis compañeros/as?, ¿cómo puedo aplicar esto en la vida cotidiana?

<b>Recursos materiales</b>	2 pelotas de Vóley de goma con cascabel – 4 juegos de pecheras – 24 conos aprox.
<b>Observación</b>	

<b>PLANIFICACIÓN N.º 6</b>	
Profesor: Ferreira Franco	
Escuela primaria N.º 100	
Edad: 12 años – Sexo: mixto – Duración: 40 minutos – Cantidad de estudiantes: 28	
<b>Propósitos</b>	Favorecer prácticas que le permitan a los alumnos y alumnas autonomía motora a partir de sentirse constructor/a activo/a de su propia corporeidad para un desarrollo como persona emancipada en situaciones de creatividad y expresión.
<b>Objetivos</b>	Que los estudiantes vivencien y disfruten los saltos, el equilibrio y los juegos de colaboración, a través de diferentes actividades lúdicas, y juegos alternativos como el Kin-Ball.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilización y valorización del juego como estrategia de comunicación con el otro en sus múltiples contextos y dimensiones.</li> <li>✓ Equilibrio – Saltos – Juegos de Colaboración</li> </ul>
<b>EJE</b>	<b><i>El sujeto y el juego.</i></b>
<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <p><b>Inicio: (15 minutos)</b></p> <p><b>1) Movilidad articular y corporal propuesta por los estudiantes:</b></p> <p>Se incentivará y propiciará a que los estudiantes realicen una movilidad articular y corporal buscando el por qué de la importancia de dicha práctica.</p> <p><b>2) Juegos de Equilibrio por parejas:</b></p> <p>Se formarán parejas de 2 estudiantes.</p> <p>Para que las parejas no sean elegidas por decisión y comodidad de los estudiantes el profesor llevará un listado con números repetidos del 1 al 27 y aquellos dos estudiantes que saquen ambos el número 5 por ejemplo, jugarán juntos.</p> <p>El juego consiste en trasladar una pelota sostenida con diferentes partes del cuerpo de un extremo al otro, en un determinado tiempo propuesto por el profesor. En caso de caerse la pelota, deberán retomar desde donde se les cayó el elemento, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Deberán llevar la pelota sostenida ambos con el <b><i>hombro</i></b>.</li> <li>b) Deberán volver con la pelota sostenida ambos con la <b><i>cadera</i></b>.</li> </ul>	

- c) Deberán llevar la pelota sostenida ambos con la **espalda** de costado.
- d) Deberán volver con la pelota sostenida ambos con la **espalda** (uno adelante y otro atrás).
- e) Deberán llevar la pelota sostenida ambos con el **abdomen**.
- f) Deberán volver con la pelota sostenida ambos con la **frente**.

**Desarrollo: (20 minutos)**

**3) Juego de Equilibrio y Saltos por grupos “La isla del Tesoro”:**

Para este juego se formarán 4 grupos con la misma metodología que en el ejercicio anterior, el profesor llevará impresos cartelitos con 4 números repetidos del 1 al 4, en total para 28 estudiantes.

Aproximadamente son un total de 6 estudiantes en cada uno. En caso de que asistan más o menos, se formarán de igual forma 4 grupos con más o menos estudiantes.

Se colocarán 4 o 5 aros en cada una de las cuatro filas en total, por lo que se necesitarán 16 o 20 aros, y en el final de los mismos, 3 o 4 pecheras que serán el tesoro.

El juego consiste en que todo el grupo debe saltar de un aro al otro, no pudiendo avanzar de forma individual, y al llegar al último aro agarrar una pechera de las 3 o 4 que serán el tesoro y volver por el mismo camino. Ganará el grupo que haya buscado el “Tesoro” en el menor tiempo.

▪ Reglas:

- ❖ Si un estudiante pisa fuera del aro con un pie el equipo puede seguir avanzando (*entre todos deben agarrarlo para que no se caiga al suelo*).
- ❖ Si un estudiante pisa fuera del aro con los **dos pies**, el equipo completo retrocede un aro.
- ❖ Si más de un estudiante pisa fuera del aro, o todos los estudiantes por algún motivo estando agarrados se caen, todo el grupo debe volver a empezar desde el principio.

**4) Juego KIN-BALL:**

Para este juego de cooperación se formarán 4 equipos de 5 o 6 estudiantes aproximadamente. Se aprovecharán del juego anterior los equipos ya formados y se les dará un juego de pecheras a cada uno.

Jugarán por cancha 2 equipos donde el juego consistirá en que uno de ellos deberá golpear elevando la pelota y el otro equipo deberá evitar que la misma toque el suelo, si lo hace será un punto para el equipo que lanzó el balón de esferodinamia.

Se irá viendo el avance y el nivel de apogeo de los estudiantes, en caso de que el juego decaiga se pasará automáticamente a la variante.

- Variante:

- ❖ En vez de ser 2 ahora se jugarán con los **4 equipos en ambas canchas.**

Las reglas del juego establecen que el jugador debe decir el color del equipo que quiere que agarre la pelota sí o sí antes de golpear el balón, de lo contrario si lo dice después de golpearlo, será un punto automático para el equipo que designó tarde.

- ❖ Si el equipo que golpea la pelota la tira afuera de la cancha pierde un punto.

El profesor llevará anotado en una hoja la situación del juego.

Ganará el equipo que más puntos haya conseguido en los minutos de juego.



**Final: (10 minutos)**

Se realiza una vuelta a la calma.

Se busca una análisis crítico de las situaciones vividas en la clase, y se propone en los estudiantes a que busquen complejidades que surgieron en la misma, como así también, alternativas para mejorarlas.

<b>Recursos materiales</b>	12 pelotas de Vóley – 16/20 aros – 16 conitos – 2 pelotas de esferodinamia – 4 juegos de pecheras.
<b>Observación</b>	

## 4 ANEXOS

### 4.1 ANEXO 1: GUION DE LA ENTREVISTA.

A continuación, se desarrollarán las preguntas que conformaron y se llevaron a cabo en la totalidad de las entrevistas.

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?

(Si no lo menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física? ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?
4. ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

Si responde sí: ¿Cuáles?

Si responde no: ¿Por qué?

Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar de nivel primario

5. ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?
6. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?
  - 6.1. ¿La elección de esa/s modalidad/es de planificación que utilizás, tiene que ver con tu preferencia o la implementás por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?
  - 6.2. ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre la/s modalidad/es de planificación que realizás?
7. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?
  - 7.1. Esta periodicidad, ¿es un requisito institucional impuesto o acordado?
8. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
  - 8.1. ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?
  - 8.2. ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos, en la planificación de la clase?
9. ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

Ahora nos focalizaremos en los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Los saberes de la cultura corporal son las prácticas sociales corporales donde se originan los saberes que luego adaptamos y transponemos para poder enseñarlos. Son bienes culturales (prácticas motrices, formas de expresarse, tradiciones y experiencias emocionales – culturales) que están presentes en lo cotidiano de las clases de Educación Física, que se enseñan con la intencionalidad de que nuestros/as estudiantes los conozcan, vivencien, experimenten. También son aquellos que nuestros/as alumnos/as desean que nosotros/as conozcamos y sus compañeros/as conozcan y experimenten.

Cuando hablamos de saberes, no nos referimos solamente a los contenidos curriculares. En la clase de educación física pueden circular saberes de la cultura corporal que no estén prescriptos como contenidos curriculares. La idea de saber de la cultura corporal es más amplia que la de contenido curricular. Estos saberes circulan en la clase, en las acciones de los sujetos y en la dinámica grupal que los legitima y valida).

10. ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de Educación Física?
  - 10.1. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?
  - 10.2. ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase? Si responde Sí: ¿Cuáles?
  - 10.3. ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?
11. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?
12. ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases? Si responde Sí: ¿Cuáles? ¿Por qué?
  - 12.1. ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? Si responde Sí: ¿Cuáles? ¿Por qué?

En relación a la visión y función social de la Educación Física.

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Con el término visión nos referimos a los diferentes enfoques tanto ideológicos como pedagógicos que la Educación Física ha tenido a lo largo de la historia, y desde los cuales se ha posicionado para llevar adelante la disciplina, sustentando el modo de trabajar en la clase.

Cada visión depende del proyecto educacional hegemónico de cada época y se manifiesta en el diseño curricular, en los profesorados de educación física y en las prácticas cotidianas de cada clase de educación física. Cada visión, cargada de ideología, le asigna una función social a la Educación Física, para legitimar la labor docente en la escuela.

Con el término función social nos referimos al papel que cumple la Educación Física en la escuela; el por qué y para qué está, para qué sirve, qué le brinda a los sujetos que participan de la práctica, qué objetivos desarrolla su práctica y qué expectativas tiene para con los/as mismos/as, qué función tiene la educación física escolar primaria para la sociedad).

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?
14. ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?
15. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?

Cerrando la entrevista

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

## **4.2 ANEXO 2: TRADUCCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A PROFESORES/AS DEL NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE GENERAL ROCA, RÍO NEGRO.**

Para comenzar, cabe resaltar que se cambiarán los nombres originales modificándose por nombres de pila para proteger la integridad de los/las entrevistados.

### **4.2.1 ENTREVISTA AL DOCENTE LUIS GARCÍA:**

Franco (F): - Buen día Luis, eh. Te voy a hacer una entrevista. Vamos a comenzar en primer lugar, preguntarte cómo es tu nombre completo.

Luis (L): - Bien, buen día, es Luis García.

F: ¿Qué edad tenés?

L: 31

F: ¿Dónde egresaste?

L: - Estudié en la UFLO, en Cipolletti.

F: - ¿Hace cuánto egresaste?

L: - Egresé hace nueve años.

F: - Comentarte que soy un estudiante de la Universidad de Flores, también. Estoy realizando un trabajo de investigación, cuyo objetivo es caracterizar algunos aspectos de la práctica educativa de la educación física, del nivel primario e inicial. En este caso, la entrevista que te voy a hacer, bajo el consentimiento tuyo me sirve de gran ayuda para poder armar el trabajo de investigación final. Dentro de la entrevista, te voy a realizar unas preguntas y están focalizadas en lo que es la planificación, los saberes, las funciones, la visión de la educación física.

F: - Cómo pregunta número uno ¿Recordás por qué elegiste ser profesor de educación física?

L: - Eh, sí, sí. Mi elección tuvo que ver con el deseo de trabajar en el ámbito del deporte, el movimiento y todo lo referido a la enseñanza.

F: - ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la educación física escolar? Es decir, ¿Hace cuánto trabajás en la escuela como profesor de educación física?

L: - Yo trabajo desde el 2015 y llevo 9 años en el ámbito escolar, especialmente en primaria.

F: - Eh, ¿en qué colegios y niveles, por ejemplo, trabajaste? ¿En otro nivel?

L: - Eh, si, trabajé en secundaria, muy poquito, pero si hice un par de suplencias y también de preceptor.

F: - Y ¿por qué pensás hoy que sos un profesor de educación física en la escuela?

L: - Eh, y porque es lo que estudié, por lo que me preparé y por ende, estoy capacitado. También por estabilidad económica, porque me gusta la profesión, a pesar que hay algunas cuestiones que no están bien,

F: - ¿Creés que la educación física necesita cambios?

L: - Creo que está bien planteada, si se leen las propuestas curriculares, ya que dentro de esta también, puede ser flexible, pero tenés tus limitaciones y eso no está bueno. Eh, en ese sentido creo que podrían cambiarse ciertas cuestiones y actualizarse.

F: - Perfecto. Ahora si nos focalizamos un poco más en la parte de planificación. ¿Vos qué pensás de la planificación en educación física?

L: - Eh, (se pone pensativo), creo que la planificación en educación física es fundamental como en cualquier otra área.

F: - ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

L: - Trabajo por unidades didácticas y por proyectos, diversos, eh propios del área y otros articulados con otras áreas institucionales.

F: - La elección de las modalidades de planificación que utilizás tiene que ver con tu preferencia o la implementas por cumplimiento institucional? ¿Por ejemplo, en base a un supervisor, directivo, jefe de departamento?

L: - Eh depende, depende. Hay escuelas que me piden la planificación en unidades didácticas, en proyectos. Otras que no, depende la institución. Depende más que nada la institución.

F: - Dentro de la siguiente pregunta ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección de las modalidades de planificación que realizás? ¿te han dicho algo?

L: - Eh no, desde supervisión no, como te decía desde la institución me han tocado directivos que me han dicho planificá por unidades didácticas, por proyectos o ya hay instaurado algún proyecto institucional al cual me tengo que adaptar, pero de supervisión, por lo general no llega mucha corrección en cuanto a planificación.

F: - ¿Cuál es la periodicidad para la entrega de las planificaciones?

L: - Eh, varía según la escuela. En algunos te piden todos los meses y otras por trimestre. Algunas te piden al principio una general y después a mitad de año.

F: - Bueno, ¿esta periodicidad que recién te pregunté es un requisito institucional impuesto o acordado?

L: - Em, no, no, por lo general es impuesto, es lo que te solicitan los directivos, sobre los tiempos que manejan cada institución, así que, tiene que ver, es más que nada impuesto, a veces igualmente se puede acordar un poco el tema de las entregas y demás.

F: - ¿Y qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

L: - Y básicamente se tiene en cuenta el contexto, los recursos, eh y el diagnóstico del grupo.

F: - Con la siguiente pregunta. Hablando de planificación ¿Qué componente es nuclear para vos?

L: - Em, más o menos como lo que dije tiene que ver con, eh nuclear (se toma una pausa para responder), creo tiene que ver el contexto, el grupo, em, la particularidad de cada grupo que tengas y en base a eso con todos los otros recursos que tengas, eh diseñas la planificación, básicamente nuclear es eso, contexto, es grupo.

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

L: - Em bueno, en mi caso tienen mucha importancia, las escuelas no te ponen mucha traba para que utilices tu impronta en las clases, eh, por esto que esa flexibilidad hace que puedas utilizar el medio que quieras para que los chicos se apropien del contenido.

F: - Con respecto a la siguiente pregunta, siguiendo con la planificación ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?

L: - Eh, es algo, un componente muy importante que, si se hace, se lleva a cabo, más allá de que puedas acertar o no, siempre la clase va a salir mucho mejor que si no lo haces. Los contenidos, todo lo que tratas de enseñar e impartir va a llegar al chico de mejor manera que si no lo haces, es una gran guía.

F: - Bueno ahora pasamos a los saberes, te hago unas preguntas relacionadas con los saberes ¿Cuáles son los saberes con respecto a la cultura corporal que vos hacés circular en las clases de educación física?

L: - Em, por lo general hago o pongo en práctica todos los saberes, no dejo ninguno afuera, eh sí, obviamente en cuanto a cantidad o dedicación, algún saber puede estar mucho más

presente que otro. Algunos los tomás un poco menos, por calendario, los tiempos, el grupo, eh, pero por lo general están presentes todos en el año.

F: - Y dentro de esos saberes ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que dispones y hacés circular en las clases?

L: - Em, em, tiene que ver más por ahí, saberes de la cultura personal así, tiene que ver con lo deportivo, con prácticas deportivas y de jugar por jugar.

F: - ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los estudiantes y vos permitís que circulen en la clase?

L: - Sí, totalmente, los chicos o los alumnos llevan actividades que tienen que ver con sus intereses generales, si, comparten algún interés, en cuanto a algún juego eh, o algún contenido y bueno, obviamente se lleva a cabo siempre y cuando eh, siempre y cuando se pueda llevar a cabo, justamente en la institución, no hacemos cosas muy locas que corran riesgo los chicos, pero si se utilizan, y se tiene en cuenta esto.

F: - ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados o clases que salgan de la nada, digamos, o que lo crean los estudiantes o que lo crees vos en base a las actividades que hayas visto?

L: - Em, sí, sí sale por ahí contenidos eh, por ahí actividades, juegos, en base a lo que los chicos llevan, se analizan en la clase, eh por ahí se construye algún inconveniente, un problema y en base a eso también surge algún contenido o algo para trabajar eh, pero sí surgen. Si.

F: - ¿Cuáles son tus marcos referenciales, pueden ser teóricos o corporales desde donde pensás los saberes de la cultura corporal? Es decir, ¿Desde dónde te posicionas cuando vos realizas tus marcos referenciales?

L: - Eh, mira, me baso mucho en la currícula en los tres ejes, en los tres grandes ejes y de ahí voy desglosando eh, en propósitos, en contenidos y a partir ahí planifico, cuál es la mejor herramienta para llevar a cabo y enseñar ese contenido o que el chico se apropie de ese contenido.

F: - ¿Existen saberes que estén prohibidos o que estén silenciados para desarrollar las clases?

L: - Eh no, hay algunos contenidos que son un poquito más sensibles, tal vez, pero que bueno, justamente con todo esto de, de la educación sexual integral, por ejemplo, uno de los temas que se ha estado ensayando en los últimos tiempos también, eh, se comienza a dar, eh, creo que cada vez hay menos contenidos que no se puedan dar, hay contenidos.

Un punto lo institucional te puede decir este contenido sí, este no, pero eh, se puede trabajar desde muchas áreas desde muchas esferas.

F: - ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Hay algún saber que no podés enseñar por ejemplo?

L: - Eh, sí, eh, como te decía anteriormente, es hay contenido que sí, la institución te puede decir este contenido no, no lo lleves a cabo por una cuestión institucional pero la mayoría sí se va charlando y se va adaptando el contenido.

F: - Pasando al último punto, en base a las visiones y funciones de la educación física, seguramente a lo largo de tu profesión, has ido configurando alguna concepción de la educación física ¿vos en particular cómo podrías definir a la educación física actual?

L: - Eh, La defino como que tiene el área de educación física, tiene una función esencial en la sociedad, (se toma una pausa), eh tiene una función educadora muy importante y que el hecho que se puede llevar a cabo por ahí, y que es aplicable en la vida cotidiana de cada alumno, muchas veces se relaciona a la educación física con jugar únicamente, como un área muy recreativa, que no tiene mucho sentido, mucho contenido y en realidad se ve dentro de la clase de educación física que pasan millones de situaciones y de aprendizajes, de enseñanzas y que después los chicos se apropian de eso y les sirve como una herramienta para desenvolverse por ahí en la vida cotidiana, en la ciudad, en su barrio como ciudadanos.

F: - ¿Qué función social le otorgás a la educación física en la educación primaria?

L: - Como dije, es muy importante, cumple una función educadora muy importante que se refleja en el día a día y en la vida cotidiana del alumno.

F: - ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la educación física?

L: - Eh, principios ideológicos creo que tiene que ver mucho con impartir el respeto o el desarrollar los buenos valores justamente con el respeto al compañero a los profesores, con el respeto a las reglas, los acuerdos, eh y que obviamente eso va a eh, va a ser aplicado en otros ámbitos tanto institucional como lo dije antes, en la vida cotidiana de cada alumno.

F: - Para finalizar la entrevista, ¿te gustaría comentarme algo que consideres importante para esta investigación?

L: - No, no por ahora, no.

F: - Bueno muchísimas gracias por la entrevista y damos por finalizada la entrevista.

#### 4.2.2 ENTREVISTA REALIZADA A LA DOCENTE JUANA GONZÁLEZ:

Franco (F): Primero buenos días Juana.

Juana (J): Buenos días.

F: Yo soy un estudiante de la universidad de la UFLO estoy realizando un trabajo de investigación focalizado básicamente en las visiones y los saberes de la educación física a nivel primario de colegios de Río Negro. Bueno en este caso te voy hacer una entrevista con algunos puntos que ahora voy a detallar, primero para comenzar, preguntarte ¿cómo es tu nombre completo?

J: Juana González

F: ¿Qué edad tenés?

J: 28 años

F: ¿Dónde te recibiste?

J: En la UFLO

F: Ah igual que yo, ¿y hace cuánto te recibiste?

J: Eh hace 5 años y medio.

F: ¿Y hace cuánto ejercés más o menos en la docencia formal?

J: Eh 5 años, porque entre enseguida.

F: Buenísimo, ¿vos recordás por qué elegiste ser profesora de educación física?

J: Si he, yo elegí ser profesora de educación física primero porque hice deporte toda mi vida y me crié en el ámbito digamos deportivo, entonces, siempre estuve más orientada a ese lado, y después ya cuando fui creciendo y mis intereses empezaron a cambiar como a focalizarme en esto de hacia dónde quiero ir me empezó a interesar todo lo del lado de bueno, que me gustaría empezar a enseñar en el lado deportivo o a través de movimiento.

F: Em, dentro de tu trayectoria profesional digamos ¿en qué colegios y niveles has trabajado en el ámbito escolar, en qué escuela estás trabajando hoy o has trabajado?

J: Trabajé en los tres niveles, he trabajado en jardín, en primaria que actualmente estoy trabajando, ahora estoy trabajando únicamente en primaria y también en secundario digamos, pero ahora estoy trabajando, trabajo en una escuela a la mañana de primero a séptimo grado y ahora estoy trabajando acá en la 286 de primero a quinto grado. No te respondí hace cuánto.

F: ¿Hace 5 años no?

J: Sí hace 5 años, pero acá estoy hace 4 meses y en el ámbito formal estoy hace 5 años.

F: ¿Por qué hoy sos profesora de educación física?

J: Eh, siempre me interesó el lado pedagógico digamos de la escuela ¿no?, eh, más allá de que he querido, siempre me focalice mucho en el deporte que en el que yo siempre me gusto y me gusta dar, pero...

F: ¿Qué deporte es ese?

J: Yo doy Gimnasia Artística, y cuando comencé a hacer las prácticas en la facultad principalmente, que era en el ámbito formal, he, me di cuenta que me gustaba más allá que tiene sus cosas como todo, me gusta, me gusta el vínculo con los chicos, he, que la pasen bien, que sea su momento de actividad física ya que mucha gente no tiene afuera de la casa o afuera de la escuela de una actividad física para realizar.

F: ¿Crees que la educación física hoy necesita cambios?

J: En el ámbito formal para mí sí, en realidad, necesita cambios porque creo que las nuevas generaciones tienen mucho al alcance de las manos como todo lo que tiene que ver con las tecnologías entonces hace que haya más sedentarismo, que haya menos chicos interesados en la actividad física, entonces, para mí tendrían que tener más estímulos o más, aunque sea más tiempo eh, que se le dé como más importancia a la clase de educación física y no que sea simplemente bueno "tienen educación física y ya como una distracción", sino que también se vea que es, que están haciendo actividad física ellos no generalmente, no necesariamente tienen que hacer un deporte dentro de la escuela, se pueden hacer un montón de cosas que implican movimientos con el cuerpo.

F: Bueno ahora ya pasamos la parte de la planificación, ¿qué pensás de la planificación en educación física?

J: Mirá particularmente siempre tengo una planificación, yo tengo una planificación anual, en base a la planificación anual que tengo, empiezo a, me quedo con eso y bueno doy los contenidos que tenga que dar, siempre en el primer semestre, en el segundo y en el tercero, de acuerdo al tiempo que va pasando y lo que hago en realidad también es, estar sujeta a modificaciones, o sea no es que cumplo, yo tengo una planificación anual en base a la planificación anual hago después una mensual, o sea, la despliego la anual en la mensual y voy más o menos cada 15 días voy viendo y agregando cosas, sacando cosas porque quizás lo que ya hice, lo que no hice, porque me llevó más tiempo hacer otro tipo de actividad o algún contenido me llevó más tiempo del que yo esperaba, eh, entonces siempre estoy como sujeta a ese tipo de modificaciones. No es que la cumplo como

realmente dice el papel, ¿entendés? y no hago planificaciones diarias porque quizás si tenes uno o dos grados perfecto, se puede hacer una planificación diaria, pero yo que trabajo en dos escuelas diferentes y tengo de primero a séptimo grado en una escuela y de primero a quinto en otra, eh, no puedo hacer planificaciones diarias porque básicamente, estaría todo el día en base a eso.

F: Bueno, ¿la elección de esas modalidades de planificación que utilizas tiene que ver con tu preferencia o la implementas por requerimiento institucional ya sea dirección, supervisión, directivos, jefes de departamentos?

J: Eh, em, un poco y un poco, eh, yo primero lo que hago es bueno, lo charlo con los directivos, o con la persona referente que esté ahí en ese momento, eh, para hacer la planificación anual y le propongo ideas, o sea por ahí las ideas que tengo a principio de año, o para hacer durante el año, eh, las propongo y si me dan el ok la voy organizando en base a eso. como me pasó ahora que por ejemplo empieza en esta escuela, en la 286 empieza el tema del todo lo que es el cambio de clima que se pone muy caluroso, yo le propuse a la directora que armara un proyecto donde hacemos una salida a la plaza de enfrente y hacemos educación física ahí, para también promover la salud desde el lado de sentirse bien y que no se le baje la presión a los chicos, que tengan ganas de hacer a pesar del calor porque si te da el sol, a nadie les da ganas de hacer, entonces como es una plaza que tiene mucha sombra a nosotros nos viene bárbaro entonces si la directora me da el ok yo en base a eso ya está, empecé a hacer el proyecto para después mandarlo a supervisión.

F: ¿En ese mismo caso que devolución te han hecho desde la supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación que realizás?

J: Em, las veces que por lo general si hay que ajustar algo vienen y me lo dicen, me lo dicen en el momento porque por lo general cuando vos entregás la planificación anual el directivo que esté visualiza la planificación en el año entonces te dice “ajusta acá, fijate esto” y sino también, em, por ejemplo, termina pasando que si encuentran algo como a mitad de año bueno ahí se acercan y te lo dicen, sino también si hay que ajustar algo para el año siguiente porque ya está finalizando em, en mi caso en la otra escuela la directora habló con ella principalmente cuando dan la devolución del año como estuve yo, ahí en ese momento hablamos de lo que tiene que ver con la planificación, que reforzar o cosas así.

F: Bueno, hablando de la periodicidad, ¿cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿te piden entregas o es como decías vos anual o mensual?

J: Em no, no me piden entregas, yo hago la anual y después mes a mes si le voy entregando la mensual digamos, y acá cuando yo ingresé como ya estábamos casi a mitad de año le pedí la planificación anual al profe que estaba antes para ver qué modalidades venían haciendo de trabajo y que en base a eso yo me guíe pero nada, evidentemente la directora confía plenamente en mí porque yo le dije que iba a pedirle la planificación anual al otro profe entonces, nunca se me acercó a cuestionarme algo con respecto a la planificación porque bueno eso ya, ya la vio a principio de año entonces sabe que yo me estoy guiando con eso.

F: ¿Esta periodicidad es un requisito institucional impuesto o acordado?

J: Es impuesto, porque yo no es que la entrego si tengo ganas o no, a mí me la piden y tengo que entregarla.

F: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

J: Y tengo muchos factores, primero tengo en cuenta el espacio, después tengo en cuenta también el grupo, cómo es el grupo, la edad que tienen los chicos, em, las ganas que por ahí tienen según el día porque a veces están rotos y otros días no, entonces también es eso por eso te digo que mi planificación yo la sigo pero es flexible, la modifico en base al intereses de los chicos, y lo que también hago mucho yo es bueno, em, ellos me preguntan si pueden hacer algo si pueden jugar a alguna actividad o lo que sea entonces yo según los intereses de ellos yo negocio, bueno listo sí, podemos hacer las actividades que ellos me proponen, después está el rato que yo doy la clase que tengo planificada en lo que vengo trabajando según esa planificación y eh después bueno hacemos un cierre digamos pero también voy como mechando de acuerdo a los intereses de ellos, trato de escucharlos mucho a los chicos.

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

J: Para mí de acuerdo a la cantidad de minutos que tenemos el desarrollo de la clase para mí es súper importante, el inicio también por una cuestión de entrada en calor y de preparación del cuerpo para lo que viene y bueno la verdad que, sé que está mal pero no me alcanza el tiempo nunca, cada clase el cierre, el cierre no lo tengo en cuenta porque no alcanzamos ni a elongar ni a hacer una vuelta a la calma como a mí me gustaría y demás, pero bueno lo más importante para mí es el desarrollo de la clase.

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

J: Y para mí es fundamental, eh yo no puedo, o al menos a mí me pasa que yo no puedo darle a un estudiante u “obligarlo” a hacer la clase cuando quizás viene sin comer, eh,

viene con una ropa que no es la adecuada eh, porque no tiene ganas, también se diferenciar esta parte en la que el chico no tiene ganas de hacer porque no tiene un factor externo que lo está como afectado o simplemente no tiene ganas porque no tiene ganas de hacer y quiere hacer otra cosa. En ese caso, siempre trato de charlar y contar como bueno, recordar lo importante que es aprovechar ese momento, el momento en que están en clase cumplen la misma función que están adentro del aula, pero en otro espacio, en el que son como muchos más libres, siempre los escucho para mí es súper fundamental.

F: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Es importante?

J: Sí es importante, es importante, porque eso te ayuda, yo en una de las escuelas en la que estoy por ejemplo hay un proyecto de educación física donde damos natación y es importante, porque “vos no puedes ir al agua si no tenes una planificación hecha”, “no te estoy diciendo que tengas una planificación escrita con papel y lapicera” pero hay un montón de herramientas que uno puede hacer, yo agarro una agenda chiquitita y bueno, no voy a ponerme a escribir actividad por actividad que tengo que hacer, pero por ejemplo sé que en ese caso si hacemos flotación perfecto, ejercicios de flotación con tabla sin tabla con flota - flota, em, no puedo ir así nomás.

F: Ya ahora pasando a la parte de los saberes y de la cultura corporal, ¿cuáles son los saberes de la cultura corporal que haces circular en las clases de educación física?

J: Em, cuando te referís a cultura corporal eh, es ¿cómo se desenvuelven ellos en clase? (no entiende la pregunta).

F: Sí, o sea, por ejemplo, (procedo a leerle información teórica sobre saberes de la cultura corporal).

J: Y yo bueno, en primer lugar hacemos prácticas relacionado a lo deportivo, por ahí con los grupos más grandes, eh, después hacemos juegos, el juego es fundamental tanto para antes de primero hasta séptimo grado para mí es importantísimo, y no el juego por el simple hecho de decir “juegan y ya” sino que también trabajan mucho los vínculos eh, entonces los conflictos también porque se generan muchos conflictos en el juego pero en base a eso uno puede ir como fijándose por dónde ir, “por acá sí, por acá no”, finalizarlo, a donde, recordar la importancia del cuidado del jugar con lo demás y eso, eso es re importante. Después hacemos prácticas corporales en una de las escuelas en relación a la naturaleza porque también dentro del proyecto de educación física hay campamentos, o sea vida en la naturaleza, entonces, eso lo hacemos, y como te decía también, ahí la planificación es fundamental, con horarios, pautas, todo, todo, todo, actividades, todo, hasta el horario del fogón entendés, eso es innegociable. Después hacemos prácticas expresivas, no lo uso tanto, pero sí lo uso con los chicos, no tanto con el grupo, pero sí lo

uso con los chicos que están en inclusión, los chicos con trayectoria eh me sirve, a mí me ayuda mucho como una herramienta fundamental lo que es la música, o sea, hacer desde el lado del movimiento y los movimientos corporales con la música, por ejemplo yo tengo una nena que tiene síndrome de Down y a ella no le gusta la actividad física y no le gusta, no hay con qué darle, pero le pones música y ella es feliz entonces por ese lado la llevo por ejemplo de hacer alguna actividad con pelota le pongo música entonces nos ponemos, capaz que sentada no importa, pero nos ponemos a hacer algún lanzamiento o algún pase o que sea, con música. Sí eso lo re uso, y más porque su grado de síndrome es muy severo, entonces no habla y ella se comunica a través de las expresiones entonces a mí me sirve un montón sinceramente en ese sentido si lo utilizo un montón, con todo el grupo lo utilizo en general en la entrada en calor, pero no, no, no tanto. Y después en las prácticas deportivas cuando se empieza a ver más todo lo que tiene que ver por ahí más con juegos predeportivos, algún deporte alternativo, o lo que sea, trato de bueno de ir como mechando de a poquito todo lo que es más reglas, empiezo muy de a poco porque ahí también aparece esto del, del choque con los demás, más cuando es un juego de equipos, y trato de que también se haga cultura corporal digamos, hablando en estos términos, con la importancia del cuidado del otro, de cuidar el cuerpo del otro, de cuidar el cuerpo de uno mismo, si yo no cuido mi cuerpo me va a dificultar a mí sí me pasa algo hacer un montón de cosas, asique eso lo re tengo en cuenta.

F: ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los estudiantes y que vos permitís que circulen en las clases?

J: Sí, obvio. A veces tenemos por lo general más las chicas que les gusta más lo relacionado al baile, por ejemplo en un campamento nos tocó lluvia entonces toda la mañana tuvimos que estar adentro de un quincho, entonces, hicimos actividades y las chicas en ese momento nos habían propuesto, como teníamos parlantes nos propusieron si podían armar como algún esquema como alguna coreografía con alguna canción q sea acorde y la verdad que estuvo re bueno porque eso hizo que los compañeros que por ahí son los que más vergüenza tienen y demás empiecen a incorporar con ellas se acoplen y salgan algo viste, y la verdad que sí, a veces yo voy en cuanto a la planificación voy con algo en la cabeza y vienen y me proponen hacer alguna actividad que tenga que ver con “la cultura corporal relacionada a los juegos, a algún juego”, un juego de persecución si re, y si no trato de negociar, “hoy no, hoy hacemos lo que yo traje pero en la siguiente clase sí”, lo vamos viendo.

F: ¿Cuáles son tus marcos referenciales teóricos y/o corporales desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

J: Y me guío mucho, me tengo que guiar en el currículum que nos, a nosotros nos hace lineamiento por así decirlo, eh, y también, yo me gusta mucho, cuando yo estudiaba y me gusta mucho todo esto que tiene que ver con el Constructivismo viste, si me preguntas ahora sinceramente no es que me baso en una persona "x" en general, como para tener en cuenta las clases pero trato de que por lo general el Constructivismo me guía más por el lado de que encuadra porque ahí se pueden, no solo está mi participación sino también está la participación de los chicos y gracias a eso creo que podemos hacer de una clase o de varias clases que sean ricas.

F: ¿Existen saberes que están prohibidos o silenciados para ser desarrollados en las clases?

J: No, no, no, de hecho, em no.

F: ¿Y hay alguno que no podés enseñar por diversos motivos, por ejemplo, en alguna institución que quizás no sé, no te dejen hacer algunos saberes en particular?

J: Y, en realidad, por ejemplo, en esta escuela en la 286 por ejemplo, tengo, tiene un espacio al aire libre que me da a mí la oportunidad de dar las actividades que yo quiero, pero por ahí si lo que me frena un poco, es que no hay suficiente material en la escuela viste, entonces eso, uno puede dar la actividad y amoldarse a lo que tiene en la clase porque siempre te terminas amoldando, pero a veces uno espera quizás tener algunas herramientas más desde ese caso. Después en la otra institución me pasa que tengo un espacio, no tengo un espacio, no hay ZUM, entonces no hay espacios cerrados entonces a veces todo lo que es en invierno, yo acá en la 286 tengo el ZUM, es chica pero igual no importa hacemos actividades ahí que solo hay que tener cuidado con la infraestructura, y en la otra escuela no puedo hacer adentro, sí o sí tengo que hacer afuera, y en el caso de que esté lloviendo me tengo que quedar dentro del aula y hacer actividad que sea muy muy quieta, directamente no puedo dar la clase de educación física como a mí me gustaría, tengo que modificar, jugamos con los chicos más grandes veo todo lo que es mucho la importancia de bueno, trabajos prácticos o clases de primeros auxilios, la importancia del cuerpo, y cosas así, ahora, con los más chicos si hacemos actividades que sean por ejemplo rompecabezas, con deporte, crucigramas, donde vean un dibujito y está el deporte escrito y ellos tengan que unir con flechas, después hacemos actividades con música, ahí sí dentro del aula, pero sino ahí se me dificulta principalmente en invierno. Después cuando es actividades deportivas, tengo un solo aro de básquet entonces el básquet no lo doy, los arcos no están en el sector del playón entonces tengo que armar arcos, obvio lo hago, cuando hago hándbol lo armo con conitos, pero bueno no hay espacios delimitados donde vos decís "bueno puedo dar el deporte propiamente dicho". Nada, tampoco es algo que

me mueve la aguja, porque enseñamos reglas básicas cuando hacemos juegos más modificados.

F: Ya pasando a la última parte, la parte de la visión y función social de la educación física, seguramente a lo largo de los años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la educación física, ¿cómo podrías definir a la educación física actual?

J: Em (hace una pausa grande y se pone pensativa). La verdad que, a comparación de años anteriores donde yo ni siquiera ejercía eh no sé, sino que más del lado de lo que yo fui viendo, o viviendo cuando yo iba a la escuela, eh, ha cambiado, ha cambiado primero porque la generaciones no son las mismas eh, tenes que ir modificándote, quizás antes, era mucho más reglada la educación física en cuanto a un lineamiento mucho más militarizado, no en exceso obvio, porque esto pasaba en los años 90 era militarizado pero ahora 2008, 2009 o 2010 tampoco es militarizado pero era mucho más exigente y mucho más lineal que ahora en la actualidad creo yo, al menos yo que doy la educación física en la actualidad y en las nuevas generaciones a cambiado mucho todo, no solo por los factores externos que ellos tienen al alcance de su mano, sino también porque se perdió mucho el respeto de los chicos con el docente, obvio no estoy generalizando pero en algunas situaciones se ha perdido el respeto, entonces te tenes que ir amoldando según los grupos según las situaciones y factores que se presentan, para mí ha cambiado bastante.

F: ¿Qué función social le otorgas a la educación física en la escuela primaria?

J: Para mí es lo más importante, los chicos a determinada edad tienen una fase sensible en donde ellos tienen que adquirir la mayor cantidad de experiencias de afuera para poder incorporar eso y después llevarlo a cabo y para que en un futuro cuando ellos sean más grandes poder tener y poder valer esas herramientas que ellos tuvieron y adquirieron, principalmente todo lo que es primero, segundo, tercero, cuarto grado, los chicos son una esponja y absorben todo, entonces cuando se trata del movimiento, o sea en este caso en educación física y actividad física, todo, capacidades coordinativas, capacidades condicionales, habilidades motrices básicas, todo eso que engloba, o sea ese es el nombre después engloba un montón de otras cosas para mí es fundamental, que el chico sepa levantar una pierna para levantar un escalón de afuera de la calle, subirse al cordón entendés, entonces porque la primera infancia ellos adquieren muchas cosas pero en todo lo que es las edades de 6 años a 10 años vamos a decir muy relativo, porque después empieza todo lo que es la pre adolescencia, eso para mí es importantísimo, muy importante, y también después los años más grandes todo lo que es sexto o séptimo, eh,

eso que ellos fueron adquiriendo más de chico ir, seguir mejorándolo, y demás. Para mí es recontra importante en la primaria.

F: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la educación física?

J: Y cómo te había dicho anteriormente también, o sea, siempre basándose en el lado del constructivismo viste.

F: Bueno ya cerrando la entrevista, ¿te gustaría contarme algo más que consideres importante para esta investigación?

J: Em creo que te dije bastantes cosas así que estaríamos bien.

F: Bueno muchísimas gracias, entonces damos por finalizada la entrevista.

J: Bueno de nada, gracias a vos.

### 4.2.3 ENTREVISTA REALIZADA AL DOCENTE JUAN PÉREZ:

Franco (F): Muy buenos días, ¿cómo es tu nombre?

Juan (J): Buenos días, mi nombre es Juan Pérez.

F: ¿Cuál es tu edad Juan?

J: 40 años.

F: ¿Hace cuánto egresaste de la carrera de educación física?

J: Egresé hace 14 años.

F: ¿Y hace 14 años también das clases o hace menos tiempo?

J: Sí, sí, ni bien me recibí ya comencé a dar clases.

F: Bien, ahí comienzo con preguntas puntuales de la entrevista Juan, ¿recordás por qué elegiste ser profesor de educación física?

J: Primero la elegí porque me gustaban los deportes, me gustaba hacer actividad física, eh, después bueno entré al instituto y no estaba todo centrado en eso, pero bueno, me gustó también el ambiente, la carrera, las materias.

F: Bien, ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la educación física escolar? ¿En qué niveles has trabajado? Inicial, primario, secundario, etc.

J: He trabajado en inicial, he trabajado en primario y en nivel especial. Modalidad común en primario y en nivel especial estoy trabajando en la escuela laboral.

F: Bien, y ¿por qué hoy sos profesor de educación física en la escuela?

J: Porque me gusta lo que hago, me gusta también el tema de dejarle algo a los chicos, a los estudiantes en relación a los aprendizajes, y nada poder también de una forma dar a conocer esto que es la educación física no solamente en la escuela sino también en otros ámbitos.

F: Hablando de la educación física, ¿creés que necesita cambios hoy en día?

J: Y yo creo que todo es como que va teniendo cambios más ahora que estamos muy atravesados por las tecnologías ¿no?, el tema de las pantallas, el tema de las redes, uno tiene que ir como...no es la palabra modernizándose, pero sí adaptándose a las nuevas transformaciones.

F: Bueno ahora pasaremos a la parte de planificación, ¿qué pensás de la planificación en educación física?

J: De la planificación en educación física pienso bueno, esto está bastante ligado a lo que decía recién que hay que ir adaptándola e ir incluyendo temas por ahí de esta época ¿no? en relación a lo que te decía de tecnología, a las redes, e ir tratando de ver también en base a los intereses de los chicos cómo captar el interés de esos chicos porque hoy están, mucho tiempo en la pantalla la gran mayoría. Nosotros tenemos un rol importante, nosotros tenemos que hacer que el ser se mueva y hoy en día es como que se está llevando a todo lo contrario. En relación especialmente a la planificación yo creo que hay que ir adaptándola si está bueno que la planificación sea flexible, que uno la pueda ir modificando, que pueda ir trabajando los emergentes que surgen.

F: Con respecto a esto ¿cuáles son las modalidades de planificación que vos utilizás?

J: Bueno yo utilizo la planificación anual obviamente, y después la planificación por medio de unidades didácticas porque eso es lo que más me resulta a mí, eh, porque armo planificaciones de un mes o un mes y medio en lo que respecta a la diaria, y trabajo esos temas y bueno, a medidas que vayan surgiendo cosas también la voy modificando.

F: ¿La elección de esas modalidades que haces dentro de la planificación tienen que ver por tu preferencia o las implementás por algún requerimiento institucional? Por ejemplo, algún supervisor, jefe de departamento, directivo.

J: No, hay bajada de línea de cómo trabajar la planificación, pero eso también es institucionalmente ¿no? se puede acordar. Yo el tema de las unidades lo acuerdo con los directivos porque también hay una coherencia entre lo que se pide y lo que nosotros queremos también planificar.

F: ¿Y los supervisores o la dirección que devoluciones te hacen de esas planificaciones que vos hacés?

J: Y yo le presento como te decía la planificación, los bloques un mes, un mes y medio, antes de que yo las dé esas clases ellos tienen la planificación, hacen sus observaciones o no, o sea la miran, la leen, y si necesitan ampliar alguna duda nos juntamos, lo conversamos. Por lo general las planificaciones son bastante específicas, así que no da mucho pie a que no se entienda.

F: Bien y ¿qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

J: Y lo principal es el interés de los niños, hay una etapa diagnóstica donde uno recauda la información, en base a eso dice “quiero trabajar ciertas cosas” que obviamente son requerimientos de un diseño curricular ¿no?, y en base a eso, eh, y de acuerdo al interés de los niños uno va, de los estudiantes, uno va trabajando lo que es el núcleo. Después bueno tenes que tener en cuenta los recursos con los que contás, materiales, espacios,

eso también es muy importante, muchas veces uno trae materiales desde su casa porque es así, y también las características grupales ¿no?

F: Y con respecto a esto, ¿hay algún componente de la planificación que sea nuclear para vos?

J: El propósito, el objetivo, que en base a eso uno ya va tomando lo que es los contenidos, las actividades, etc.

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

J: Y es lo principal, para mí es lo principal, si nosotros no tenemos los chicos motivados, interesados, eh, cuesta mucho transmitir lo que uno quiere hacer.

F: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?

J: Sí, es muy importante y es una guía para nosotros también ¿viste?

F: Bien, ahora ya pasando al tema de los saberes de la cultura corporal, ¿cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de educación física?

J: (Genera una pausa sin responder. Procedo a leerle información luego de varios segundos sobre los saberes de la cultura corporal). Y yo creo que se trabajan todos los saberes de la cultura corporal, porque en una clase tenes todo eso ¿no?, eh vos trabajás algo deportivo y trabajás también la expresión corporal, tenes temas del cooperativismo, asique creo que van todos ligados, muy relacionados entre sí. Mientras bajás algunos saberes relacionados a ESI, que es importante hoy trabajarlo, asique eso creo que está todo integrado.

F: ¿Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que dispones y hacés circular en tus clases? o sea, ¿tenes algún saber que vos digas “este me gusta mucho más, este lo trabajo mejor”?

J: Y a mí, con los grupos que tengo me gusta mucho lo deportivo porque, bueno, todo les gusta, primero competir ¿no?, asique creo que va eso muy de parte de lo deportivo, eh, también me gusta incluir lo adaptado, porque trabajar con discapacidad me gusta también adaptar juegos, actividades, los deportes mismos, y en base a eso como que se van desprendiendo los otros saberes.

F: ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase? ¿Cuáles por ejemplo?

J: Sí, eh, yo soy mucho de preguntarle a los chicos, eh, también hay muchos que tienen iniciativa, de generarles espacio de que ellos propongan, ¿qué les gustaría trabajar? que

también lo hago mucho en diagnóstico eso ¿no?, esto por ahí mucho con los chicos de tercer ciclo, segundo ciclo que por ahí son un poquito más, ¿cómo te puedo decir?, expresivos en el sentido de lo que requieren, pero sí, por lo general el saber que saben ellos es el deportivo ¿viste?, porque es como que ya está muy vinculado a lo que es educación física lo deportivo, que no es lo principal, pero esta bueno también tomarlo ese eje como goce, como puntapié para trabajar otras cosas.

F: Bueno esta pregunta es parecida a la anterior ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?

J: Sí, también, por ejemplo, que se yo, trabajo del esquema corporal, de la capacidad de movimiento, de los diferentes movimientos, de la creación de movimientos nuevos en el sentido de a lo que yo pido algunas creaciones de ellos ¿viste?, eso va todo, se da ese espacio.

F: ¿Cuáles son tus marcos referenciales teóricos y/o curriculares desde donde pensás los saberes de la cultura corporal? ¿Hay alguna parte teórica o curricular en la cual vos te focalices más?

J: Mirá, por lo general, desde el diseño curricular lo utilizo porque es así, después del PCI que es el Proyecto Curricular Institucional, que ahí está bajado lo del diseño curricular pero hay algunas cuestiones que incluimos del área, em, y lo que respecta a autores, em, (se pone pensativo), no por ahí mucho lo que es la experiencia de la carrera de lo que estudie, Raúl Gómez por ejemplo, que es un autor que por ahí es el que más me atravesó en el sentido de algunas cuestiones de la práctica no, y después bueno uno va recaudando en base a la experiencia, ya son 14 años como que uno no es que la tiene clara pero va tomando cosas de la experiencia ¿no?

F: ¿Existen algunos saberes que están prohibidos en tus clases o que no se puedan dar?

J: No, no, es como te digo por ahí surgen emergentes y uno tiene que tratarlos ¿no?, yo creo que, por ahí, eso podría apuntar al ESI, por ahí muchos tienen ese temor de trabajarlo todavía a esta altura, pero no, se trabaja, también la escuela es como que articulamos con otros docentes para trabajar esas cosas después de...bueno hay cuestiones sociales que también atraviesan nuevamente los chicos y uno las trata, las habla individualmente, las habla grupalmente, pero no prohibido no.

F: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿cuáles y por qué?

J: Eh, no es que estén prohibidos, es que realmente no los hemos tocado esos saberes como no sé, los religiosos por ejemplo, pero no es que estén prohibidos, te surgen por ahí a veces, muy pocas veces que tenés que preparar algo para un acto y por ahí incluís baile

o música, y hay algún chico que tiene alguna orientación religiosa en la familia y te dice “no puedo hacer esto”, bueno entonces uno le da otra función, pero no lo prohíbe, creo que son las ideologías de cada uno y uno tiene que respetarlas.

F: Bueno ahora ya pasamos a lo que sería la parte de visiones y funciones sociales, seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la educación física, ¿cómo podrías definir a la educación física actual?

J: Bueno va un poquito ligado a lo que te dije hoy, eh, es un desafío hoy la educación física, si bien en las escuelas es obligatorio y los chicos por lo menos veo en el nivel primario o que les gusta que los motiva, te lo hacen ver porque faltas vos y te lo van a recriminar al otro día, y llegas vos y están con una alegría que te dicen “viniste profe”, y eso es algo que nosotros tenemos que aprovechar. Yo que trabajo en el nivel primario creo que es algo que hay que aprovechar. La educación física actual y...estar en movimiento, creo que también está el cambio de algunas cuestiones de los paradigmas que por ahí nos tenemos que parar, si bien yo soy del pensamiento que no hay un absolutismo, no hay un paradigma, creo que tiene que tomar uno lo bueno de cada cosa e incluirla dentro de sus prácticas ¿no? Como te decía hoy las tecnologías, ESI, que hoy está muy muy, ya, muy arraigado a la escuela ¿por qué? porque obviamente los cambios sociales te los van ya como pidiendo ¿no? También tenemos un desafío depende de la escuela que trabajes, pero el tema de lo social, del género, por ejemplo, porque me ha tocado trabajar en escuelas que son muy “machista” digamos, y los chicos también tienen algo de eso entonces es tarea difícil trabajárselo y hacerle entender en la clase de que somos todos iguales, que la cuestión de géneros no divide. Y después en relación al movimiento también como te decía hay chicos que vienen con mucha pantalla de casa, y cuesta a veces hacerlo mover, creo que también es algo que está incluyendo en el tema de las lesiones, están parados y por ahí tienen golpes muy simples y les generan lesiones que por ahí creo que, si estuvieran más en movimiento, más en actividad física se repercutiría menos el golpe, bueno eso ya es un estudio para la ciencia, para la medicina, pero es así. Después también tenés que, hay chicos que hacen mucho deporte, ahí tenés una gama importante de deporte, una falta importante de deporte más en la ciudad esta, tanto pagos o no pagos entonces los chicos vienen con lo deportivo con muchos saberes y te encontrás con eso, que tenés chicos con muchos saberes de un deporte y con chicos que no tienen el saber de ese deporte, entonces tenés que tratar de adaptarlo para que todos trabajen y todos se sientan cómodos dentro de la clase, y después bueno, yo creo que, hablo mucho de deporte pero por ahí la clase está más destinada a que el deporte sea una herramienta no lo principal porque realmente nosotros tenemos que darle un bagaje motriz a los chicos para que le sirva para el día de mañana ¿no?, y también sirva como trabajo físico, esto de

tener su cuota de actividad física en la semana, porque hay chicos que a veces la única actividad física que hacen es acá en la clase, entonces hay que tomar la concientización, los hábitos, la salud que son importantes. Bueno también hoy he leído esto también de transformar las clases de que no sean “deportivizadas” digamos sino que se trabaje en base a eso no, que es como yo te decía no es pararse en un paradigma sino tomar lo que uno piensa que está bueno de cada uno, por eso se hace el diagnóstico, yo con chicos de segundo ciclo, de tercer ciclo no es que trabajo deporte puro y exclusivamente, uno el deporte como herramienta pero trabajo el movimiento en toda su amplitud y utilizando como funciones el juego, que el juego también es algo, a ver, importante y creo que es algo atractivo y motivador para ellos, en base al juego uno puede enseñar muchas cosas.

F: ¿Qué función social le otorgas a la educación física en la escuela primaria?

J: Y yo como profesor le tomo que es una importancia grande, eh, los chicos también creo, yo creo que eso es también una, eh, en las escuelas es como que las áreas especiales son tomadas como que son áreas especiales y no tienen la misma valoración que las otras para la sociedad, para, eh, pero yo creo que la importancia se la tiene que dar uno. Tenemos la satisfacción de que a los chicos les guste entonces tenemos que aprovechar eso.

F: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la educación física? Acá por ejemplo podés relacionarlo con las visiones (procedo a leerle las 7 visiones de la educación física).

J: Bueno eso es un poco lo que te decía, no me paro en una sola postura, porque creo que se pueden tomar cosas de todos lados, por ejemplo de la militarista que es pura y exclusivamente conductista, hay cosas que está bueno trabajarlas de ese parámetro, como tenés los otros parámetros de otras ideologías como la higienista cuando hablábamos de la salud, por eso te digo, no es que me paro en una sola postura creo que hay que tomar un poco de todas, no creo que todo lo que se hizo está mal y todo lo que viene para ser futuro es bueno, sino que va todo de la mano de cómo va avanzando la sociedad o no.

F: Bueno ya cerrando la entrevista, ¿te gustaría comentarte algo más que consideres un aporte importante para la investigación?

J: Yo creo que tienen que incluir por ahí e interiorizarse más en el tema de la discapacidad, ¿a qué voy con esto?, hoy tenemos inclusión en todos lados, hasta dos chicos en inclusión en todos los grados, como también tenemos que ver las nuevas perspectivas de género, eso también hay que tenerlo en cuenta, eh, y bueno la discapacidad te lo digo porque yo trabajo con discapacidad trabajo en varias escuelas también y el tema de la inclusión uno

tiene que tenerlo en cuenta porque es muy importante. Hoy tenemos en todos lados dos educandos mínimos en inclusión, antes por ahí no se veía, pero ahora sí se ve.

F: Bueno muchísimas gracias Juan por tu aporte, y damos por finalizada la entrevista.

J: No gracias a vos, eh, está bueno por ahí esto de las entrevistas porque uno va haciendo memoria, va recordando cosas y está bueno siempre refrescar algunos, cuando yo estudié hace 14 años eh, por ahí las denominaciones eran otras pero bueno uno como que se va formando con el tiempo no es que se queda y va entiendo de qué se trata, asique gracias.

F: Gracias a vos. ¡Muchas gracias!

### 4.3 ANEXO 3: CARTA DE CONSENTIMIENTO Y FIRMAS DE APROBACIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.

**UFLO**  
UNIVERSIDAD

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

La Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores está realizando una estudio de investigación, cuyo principal objetivo es: Describir las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario.

Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de educación física que estén ejerciendo actualmente en primer ciclo de escuelas del sistema educativo formal argentino. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad. El registro de las entrevistas permanecerán en posesión de la Facultad.

La participación en este proyecto es voluntaria. Puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

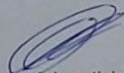
Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está dirigido por la Prof. Mag. Valeria Gómez. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él comunicándose con ella: [vgomez@uflo.edu.ar](mailto:vgomez@uflo.edu.ar)

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

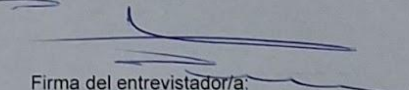
Muchas gracias por su participación.

Firma del participante:

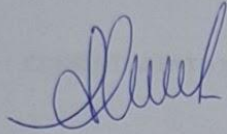
  
Luis Almasi  
Nombre Apellido y fecha: 8/11

DNI: 31.744.627

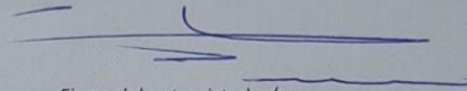
Firma del entrevistador/a:

  
Ferrnán Franco  
Nombre Apellido y fecha: 8/11/24

DNI: 37.434.198



Firma del participante:



Firma del entrevistador/a:

Larregui Alma 29/10/24  
Nombre Apellido y fecha:

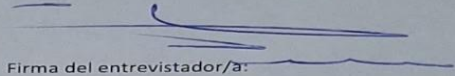
Ferreira Franco 29/10/24  
Nombre Apellido y fecha:

DNI: 39697203

DNI: 37.434.198



Firma del participante:



Firma del entrevistador/a:

Pereira, Lucas 28/10/24

Nombre Apellido y fecha:

Ferreira Franco 28/10/24

Nombre Apellido y fecha:

DNI: 37.474.665

DNI: 37.434.198

#### 4.4 CUADRO DE PROCESAMIENTO DE DATOS

<b>PREGUNTAS:</b>	<b>PROFESOR 1: LUIS GARCÍA</b>	<b>PROFESOR 2: JUANA GONZÁLEZ</b>	<b>PROFESOR 3: JUAN PÉREZ</b>
Datos personales:	31 años. Egresado de la UFLO hace 9 años.	28 años. Egresada de la UFLO hace 5 años.	40 años, egresado hace 14 años.
Nº 1: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor de EF?	Eh sí, sí, sí, mi elección tuvo que ver con el deseo de trabajar en el ámbito del deporte, del movimiento y todo por ahí lo referido a la enseñanza.	Yo elegí ser profesora de educación física primero porque hice deporte toda mi vida y me crié en el ámbito deportivo, entonces, siempre estuve más orientada a ese lado, y después cuando fui creciendo y mis intereses empezaron a cambiar pensando hacia dónde quiero ir me empezó a interesar que me gustaría empezar a enseñar en el lado deportivo o a través del movimiento.	Elegí ser profesor de educación física porque me gustaban los deportes, después bueno entré al instituto y no estaba todo centrado en eso, pero bueno me gustó el ambiente, las carreras.
Nº 2: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la EF escolar?	Yo trabajo desde el 2015 y llevo 9 años en el ámbito escolar, principalmente en el nivel primario. También trabajé en secundaria y de preceptor.	Trabajé en los 3 niveles, trabajé en jardín, en primaria que actualmente estoy trabajando, y también en secundaria, hace 5 años que trabajo, pero acá estoy hace 4 meses y en el ámbito formal estoy hace 5 años.	He trabajado en inicial, en primaria y en nivel especial. Modalidad común en primario y en educación especial estoy trabajando en la escuela laboral.

<p>Nº 3: ¿Por qué piensas que hoy sos profesor de EF en la escuela?</p>	<p>Es por lo que estudié, para lo que me preparé y por ende estoy capacitado. También por un tema de estabilidad económica, porque me gusta la profesión, a pesar de que hay algunas cuestiones que no están bien.</p>	<p>Siempre me interesó el lado pedagógico de la escuela, además siempre me focalice mucho en el deporte que a mí siempre me gustó y me gusta dar, que es la Gimnasia Artística. Y cuando comencé a dar las prácticas en la Facultad en el ámbito formal, me dí cuenta que me gustaba, me gusta el vínculo con los chicos, que la pasen bien, que sea su momento de actividad física, ya que mucha gente no tiene actividad física fuera de casa para realizar.</p>	<p>Porque me gusta lo que hago, me gusta el tema de dejarle algo a los chicos en relación al aprendizaje, y también dar a conocer esto que es la educación física no solo en la escuela sino también en otros ámbitos.</p>
<p>Nº 4: ¿Creés que la EF necesita cambios?</p>	<p>Creo que está bien planteada y se ve en las propuestas curriculares ya que dentro de estas también podés ser flexible, pero tenes tus limitaciones y eso no está bueno. En ese sentido creo que podría cambiar ciertas cuestiones y actualizarse.</p>	<p>En el ámbito formal sí, en realidad sí porque las nuevas generaciones tienen todo al alcance de sus manos como la tecnología, y eso hace que haya más sedentarismo, se necesita que se le dé más importancia a la clase de educación física, no que sea "bueno tienen educación física como distracción y listo". No necesariamente tienen que hacer deporte dentro de la escuela, se pueden hacer muchas cosas que implican movimientos con el cuerpo.</p>	<p>Yo creo que todo va teniendo cambios más ahora que estamos atravesados por las tecnologías, el tema de las pantallas, las redes, hay que ir no adaptándose pero si transformándose.</p>
<p><b>Planificación</b></p>			
<p>Nº 5: ¿Qué pensás de la</p>	<p>Creo que la planificación en EF</p>	<p>Siempre tengo una planificación anual, y</p>	<p>Creo que hay que ir adaptándola e ir</p>

planificación en EF?	es fundamental como cualquier otra área.	en base a eso la voy desplegando en planificaciones mensuales y los contenidos los doy durante el año, pero estoy sujeta a modificaciones. Y planificaciones diarias no hago porque tengo más de un curso en diferentes escuelas, y no se puede porque estaría todo el día haciendo planificaciones.	incluyendo temas de esta época, e ir viendo cómo captar el interés de esos chicos porque hoy están mucho tiempo en la pantalla. Nosotros tenemos que hacer que el ser se mueva y hoy pasa todo lo contrario. Está bueno que la planificación sea flexible, para tratar los emergentes que surgen.
Nº 6: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?	Trabajo por unidades didácticas y por proyectos diversos, propios del área y otros vinculados con otras áreas institucionales.	Hago una anual y luego hago mensuales, pero no planifico día a día.	La planificación anual y después la planificación por medio de unidades didácticas, armo planificaciones de un mes o un mes y medio porque es lo que más me resulta a mí.
Nº 6.1: Esa elección de modalidades, ¿tiene que ver con tu preferencia o la implementas por requerimiento institucional?	Depende, hay escuelas que me piden las planificaciones en unidades didácticas, en proyectos, otras que no, es depende la institución, depende más que nada la institución.	Un poco y un poco, o sea, primero lo charlo con los directivos y le propongo ideas a principio de año para hacer anuales. Por ejemplo, con el tema del calor, armé un proyecto para hacer educación física en la plaza que tiene sombra y que los chicos se sientan bien y no se les baje la presión. Después de eso se lleva a supervisión para ser aprobado.	No, hay bajada de línea de cómo trabajar la planificación, pero eso es institucional. Yo las unidades lo acuerdo con los directivos porque hay que tener una coherencia entre lo que se pide y lo que queremos planificar.
Nº 6.2: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades	No, desde supervisión no, pero desde la institución sí, por ahí me han tocado directivos que me han dicho planificá	Si hay que ajustar algo vienen y me lo dicen en el momento, porque cuando entrego la planificación anual el directivo me dice	Yo presento las planificaciones, los bloques mes a mes, y la miran los directivos y si necesitan modificar o ampliar algo nos juntamos y

<p>de planificación que realizás?</p>	<p>por unidad didáctica, por proyecto, o ya hay instaurado algún proyecto institucional donde yo me tengo que adaptar pero de supervisión no llega mucha corrección en cuanto planificación.</p>	<p>“ajustá acá, fijate esto”. En otra escuela por ejemplo, hablo con la directora a final de año recién cuando me da la devolución de cómo estuve yo, y ahí me dice qué cosas reforzar.</p>	<p>se hace. Por lo general las planificaciones son bastante específicas, así que no da pie a que no se entienda.</p>
<p>Nº 7: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?</p>	<p>Varía según la escuela, en algunas te piden todos los meses y otras por trimestre, y en otras te piden al principio una general y después a mitad de año.</p>	<p>No me piden planificaciones. Yo hago la anual y después mes a mes voy entregando las mensuales. En esta escuela cuando ingresé como estábamos a mitad de año le pedí la planificación al profe anterior, entonces la directora confía en mí porque esa planificación ya la vio, entonces yo me guío con eso.</p>	<p>Y como te decía planificación anual y después mes a mes.</p>
<p>Nº 7.1: Esta periodicidad ¿es un requisito institucional impuesto o acordado?</p>	<p>No, no, por lo general es impuesto, es lo que te solicitan los directivos, lo que maneja cada institución asique es impuesto. A veces igual se puede acordar un poco el tema de las entregas y demás.</p>	<p>Es impuesto, porque yo no la entrego si tengo ganas o no, me la piden y tengo que entregarla.</p>	<p>Es impuesto, pero se puede conversar con los directivos modificaciones y que sea flexible.</p>
<p>Nº 8: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?</p>	<p>Básicamente se tiene en cuenta el contexto, los recursos, y el diagnóstico del grupo.</p>	<p>Tengo en cuenta muchos factores, primero el espacio, luego el grupo, la edad que tienen, cómo es el grupo si tienen ganas o no, porque a veces están rotos y no tienen</p>	<p>Lo principal es el interés de los niños, hay una etapa diagnóstica donde uno recauda información, en base a eso trabajo ciertas cosas que están dentro del diseño</p>

		<p>ganas, y también sus intereses, negocio mucho con ellos, entonces hacemos actividades que ellos proponen y luego las que yo tengo planificadas. Trato de escucharlos mucho.</p>	<p>curricular, y después los recursos con los que contás, espacio, materiales, muchas veces traigo cosas desde mi casa para llevar adelante la clase.</p>
<p>Nº 8.1: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?</p>	<p>Nuclear tiene que ver con el contexto, el grupo, la particularidad de cada grupo que tengas y en base a eso con todos los otros recursos que tengas enseñas la planificación. Básicamente nuclear es eso, el contexto.</p>	<p>Por los minutos que tenemos en la clase para mí es súper importante el inicio, también por una cuestión de entrada en calor y preparación del cuerpo para lo que viene, y sé que está mal, pero nunca me alcanza el cierre. El cierre no lo tengo en cuenta porque no alcanzamos a elongar ni a hacer una vuelta a la calma como a mí me gustaría y demás, pero bueno, lo más importante es el desarrollo de la clase.</p>	<p>Sí, el propósito, el objetivo, y en base a eso tomo los contenidos y las actividades.</p>
<p>Nº 8.2: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen los educandos en la planificación de la clase?</p>	<p>En mi caso tiene mucha importancia, las escuelas no te ponen muchas trabas para que utilices tus improntas en las clases, por esto que esa flexibilidad hace que puedas utilizar el medio que quieras para que los chicos se apropien del contenido.</p>	<p>Es fundamental, yo no puedo darle la clase u “obligarlo” a que haga la clase cuando a veces viene sin comer, o viene con ropa no adecuada o no tiene ganas, también se diferenciar esta parte, en la que el chico no tiene ganas de hacer porque no tiene un factor externo, o simplemente no tiene ganas de hacer y quiere hacer otra cosa. Les hago recordar que ese</p>	<p>Y es lo principal, para mí es lo principal, si nosotros no tenemos los chicos motivados, interesados, entonces cuesta mucho transmitir lo que uno quiere hacer.</p>

		momento es importante como el aula, pero en otro espacio, donde son mucho más libres.	
Nº 9: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?	Es un componente muy importante que si se hace y se lleva a cabo más allá de que puedas acertar o no, siempre la clase va a ser mucho mejor que si no la haces, los contenidos, todo lo que tratas de enseñar o impartir va a llegar al chico de mejor manera que si no lo haces. Es una gran guía.	Es importante porque eso te ayuda. Por ejemplo, en una escuela que estoy, hay un proyecto de natación y es importante porque “vos no podés ir al agua si no tenés una planificación hecha”. No te digo escribir en hoja actividad por actividad, pero sí doy flotación bueno, poner “ejercicios de flotación”. No puedo ir así nomás.	Es muy importante, es una guía para nosotros.
<b>Saberes de la cultura corporal</b>			
Nº 10: ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de EF?	Por lo general pongo en práctica todos los saberes, creería que no dejo ninguno afuera o a dedicación, algún saber puede estar mucho más presente que otro, a alguno lo tomamos un poco menos por los calendarios, los tiempos, el grupo, pero por lo general están presentes todos en el año.	En primer lugar, hacemos prácticas relacionadas a lo deportivo, por ahí con los más grandes, después hacemos juegos, el juego es fundamental desde primero a séptimo grado, porque se desarrollan vínculos, se generan y resuelven conflictos, etc. Después hacemos en una escuela prácticas corporales en la naturaleza porque tienen proyectos de campamentos. Después hacemos prácticas expresivas, no lo uso tanto con el grupo, pero sí con chicos que están en inclusión, como herramienta me	Yo creo que se trabajan todos los saberes de la cultura corporal porque en una clase tenes todo eso. Por ejemplo, trabajas algo deportivo y también trabajas expresión corporal, temas de cooperativismo, así que está todo relacionado, va todo ligado entre sí. Mientras se bajan algunos temas relacionados a ESI que también está todo relacionado eso.

		ayuda la música, por ejemplo, tengo una nena con síndrome de Down y no le gusta la actividad física, pero le pones música y ella es feliz, más que nada porque su grado es severo y se comunica con expresiones, no habla. Después en los juegos predeportivos voy implementando de a poquito las reglas, y también hago Cultura Corporal donde trabajo el cuidado del cuerpo.	
Nº 10.1: ¿Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que dispones y hacés circular en las clases?	Tiene que ver más con los saberes de la cultura personal en sí, tiene que ver con lo deportivo, con prácticas corporales deportivas y jugar por jugar, jugar y jugar.	Bueno básicamente lo que te respondí anteriormente, tengo en cuenta todo eso.	Y a mí con los grupos que tengo me gusta mucho lo deportivo porque todo les gusta, primero competir. También me gusta incluir lo adaptado, porque al trabajar con discapacidad adapto juegos, actividades, los deportes mismos, y en base a eso como que se van desprendiendo los otros saberes mismos.
Nº 10.2: ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/las estudiantes y que vos permitís que circulen en la clase? ¿Cuáles?	Si totalmente, por ahí los chicos o los alumnos llevan actividades por sus intereses en general, lo comparten en cuanto a alguna actividad o juego o algún contenido y se lleva a cabo siempre y cuando se pueda llevar a cabo en la institución, por ahí cosas muy locas	Sí obvio, a las chicas les gusta más lo relacionado al baile. Nos tocó que en un campamento tuvimos lluvia y todo el día estuvimos dentro de un quincho, y como teníamos parlantes las chicas propusieron armar una coreografía, y estuvo re bueno porque los chicos que son más vergonzosos se	Sí yo soy mucho de preguntarles a los chicos, qué les gustaría hacer, hay muchos que tienen iniciativa, esto con los chicos de tercer ciclo. Con los de segundo ciclo, son más expresivos ellos, entonces, el saber que saben ellos es el deportivo, porque eso está muy vinculado a la educación física, que no es lo principal,

	corren riesgos los chicos pero sí, se tienen en cuenta.	animaron. A veces me proponen algún juego de persecución y si re va, sino trato de negociarlo, hoy lo que yo planifiqué, mañana hacemos su juego.	pero está bueno tomar ese eje como "goce" y puntapié para trabajar otras cosas.
Nº 10.3: ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?	Sí, sí, salen por ahí contenidos, por ahí algunas actividades o juegos en base a lo que los chicos llevan. Por ahí se analiza en la clase, por ahí se construye y si surge algún inconveniente y en base a eso surge algún contenido o algo para trabajar, pero sí.	Sí, básicamente como te dije del baile y la coreografía anteriormente, lo que te conté.	Sí trabajo el esquema corporal, la capacidad de movimiento, de los diferentes movimientos, de la creación de movimientos se da ese espacio.
Nº 11: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?	Me baso mucho en la currícula, en los ejes, en los tres grandes ejes, y ahí voy desglosando en propósitos en contenidos, y a parte de ahí planifico cual es la herramienta para llevar a cabo y enseñar ese contenido o que los chicos se apropien de esos contenidos.	Yo me guío mucho desde la currícula que a nosotros nos hace lineamiento, y también, cuando yo estudiaba me gustaba el Constructivismo viste, eso sí me encuadra porque no solo está mi participación sino también está la de los chicos, y gracias a eso podemos hacer que varias clases sean ricas.	Me baso en el Diseño Curricular, después en el PCI (Proyecto Curricular Institucional), y después con respecto a autores, a Raúl Gómez, el que más me atravesó, pero bueno son 14 años, no es que la tengo re clara pero voy tomando bastantes cositas año tras año.
Nº 11.1: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases? ¿Cuáles? ¿Por qué?	No, hay algunos contenidos que son un poco más sensibles tal vez, pero que, bueno justamente con todo esto de la educación sexual integral, que es uno de los temas que	Em, no, no, de hecho no.	No, no, por ahí surgen emergentes pero hay que saber tratarlos, yo creo que eso apunta a la ESI, por ahí muchos tienen ese temor de trabajarlos, pero no, sí se trabajan, la escuela colabora con otros docentes para

	<p>se ha estado desarrollando mucho en los últimos tiempos también se comienza a dar y creo que cada vez hay menos contenidos que no se puedan dar en las clases y sí en algún punto lo institucional puede decirte “este contenido si, este contenido no”, pero por lo general se puede trabajar muchas áreas, muchas esferas.</p>		<p>trabajarlos en grupo pero sí se trabajan.</p>
<p>Nº 11.2: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p>	<p>Sí justamente lo que decía anteriormente, hay contenidos que la institución te puede decir “no este contenido no lo lleves a cabo” por una cuestión institucional, pero la mayoría sí, se va charlando y se va adaptando el contenido.</p>	<p>En esta escuela 286 por ejemplo me frena que no haya suficientes materiales. En otra escuela no tengo ZUM, tengo que sí o sí hacer afuera, no tengo espacios cerrados, y en el caso que llueva me tengo que quedar adentro y hacer alguna actividad que sea “quieta, muy muy quieta”, directamente no puedo dar la clase. Vemos todo lo que es primeros auxilios, la importancia del cuerpo, ahora con los más chicos hacemos rompecabezas, crucigramas con deporte, donde vean un dibujo y unan con flechas, o usamos música. Después en lo deportivo, no puedo dar Básquet porque tengo un solo aro, no puedo dar el</p>	<p>No hay saberes prohibidos, pero quizás no los hemos tocado esos saberes, como los religiosos por ejemplo, a veces preparas algo con baile y música, en un acto por ejemplo, y si un chico no lo hace por temas religiosos se le da otra función, se lo respeta.</p>

		deporte propiamente dicho, pero no importa, enseñó reglas básicas.	
<b>Visión y Función social</b>			
Nº 12: ¿Cómo podrías definir a la EF actual?	<p>La defino como que el área de la EF tiene una función esencial en la sociedad. tiene una función educadora muy importante y el hecho de que se puede llevar a cabo o es aplicable en la vida cotidiana de cada alumno: Muchas veces se relaciona la EF con jugar únicamente con una área muy recreativa que no tiene mucho sentido, mucho contenido, y en realidad se ve que dentro de la clase de EF pasan millones de situaciones y de aprendizajes, de enseñanzas, donde después los chicos se apropian de eso y les sirve como una herramienta para desenvolverse en la vida cotidiana, en su barrio, en las ciudades como ciudadano.</p>	<p>Con respecto a años anteriores no sé, porque yo no ejercía, pero con respecto a las generaciones han cambiado, antes quizás era mucho más reglada, más militarizada, eso en los años 90', ahora no tanto, pero si se perdió mucho el respeto de los chicos con el docente, obvio no generalizo, pero si se ve que cambió bastante.</p>	<p>Hoy es un desafío la Educación Física, si bien en la escuela es obligatorio y a los chicos les gusta, faltás y ellos te lo recriminan al día siguiente, llegás y te reciben con una alegría. ESI porque los cambios sociales te lo van pidiendo, el tema del género, tengo escuelas donde los chicos son muy machistas y es difícil trabajárselo eso. En relación al movimiento, hay mucha pantalla en casa, chicos que tienen lesiones muy simples que si tuvieran en movimiento no pasaría. Después tenes chicos que hacen mucho deporte, en esta ciudad que le hace falta el deporte, por ejemplo, y son chicos que vienen con muchos saberes del deporte, y hay que poder adaptarlo para que todos trabajen, y bueno hablo mucho de deporte, pero la clase está destinada a que el deporte sea una herramienta porque nosotros tenemos que enseñarles un bagaje motriz a los chicos. También utilizo como</p>

			funciones el juego, porque es atractivo y motivador para ellos y uno puede enseñar a través del juego muchas cosas.
Nº 13: ¿Qué función social le otorgas a la EF en la escuela primaria?	Es muy importante, como dije cumple una función educadora muy importante que se refleja en el día a día en la vida cotidiana del alumno.	Es lo más importante, los chicos tienen una edad sensible donde absorben todo, desde primero hasta cuarto, por ejemplo, entonces cuando se trata del movimiento son las capacidades coordinativas, las condicionales, habilidades motrices básicas, todo eso engloba. Después, es súper importante que el chico sepa levantar una pierna para que suba un escalón afuera, para subirse al cordón de la calle.	Para mí tiene una importancia grande, en la escuela las áreas especiales son tomadas como especiales, y no tienen la misma importancia para la sociedad, pero yo creo que la importancia se la tiene que dar uno porque a los chicos les gusta y lo demuestran.
Nº 14: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la EF?	Como principio ideológico creo que tiene que ver mucho con impartir el respeto, o el desarrollar mucho los buenos valores justamente con el respeto al compañero, a los profesores, respeto a las reglas, los acuerdos, y que obviamente eso va a ser aplicado en otros ámbitos tanto institucional como en la vida cotidiana de cada alumno.	Como te había dicho anteriormente, siempre me baso en el Constructivismo.	Bueno no me paro en una sola postura porque creo que se pueden tomar cosas de todos los lados, por ejemplo de la Militarista que es pura y exclusivamente conductista, está bueno trabajar cosas de ese parámetro, como también tenes otras cosas de la Higienista como el tema de la salud, No creo que todo lo que se hizo está mal ni todo lo que viene es bueno.
Cerrando la entrevista: ¿Te gustaría comentarme algo más que	No, no, por ahora no.	No, creo que ya te dije muchas cosas (sonríe).	Sí, incluir, interiorizarse más en el tema de la discapacidad, porque hoy tenemos hasta 2

consideres un aporte importante para esta investigación?			chicos con inclusión en todos los grados, como también las nuevas perspectivas de género, y el tema de la discapacidad lo digo porque yo trabajo con eso y es muy importante.
--	--	--	---

## 5. Bibliografía

- Aisenstein, Á. (2008). *Deporte en la escuela, ¿vale la pena?* En Torres R. C (Comp.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja* (pp. 119-134). Miño y Dávila Editores.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. (Resolución 44/25). Naciones Unidas.
- Bahillo, G. (2010). *Prácticas motrices Introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de las competencias socio – personales*. Revista N°5. Universidad de Girona.
- Barbero González, J. (2006). *Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo*. Universidad de Antioquía. Educación física y deporte.
- Bracht, V. (1996). *Educación física: La búsqueda de la legitimación pedagógica*. En *Educación física y aprendizaje social: Educación Física/Ciencia del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* (pp. 35-56). Editorial Vélez Sarsfield.
- Carral, M. (2008). *Los contenidos expresivos de la educación física en la formación de los estudiantes del ISEF. Algunos comentarios y una experiencia*. Ciudad de General Pico. ISEF.
- Cena, M. (2008). *La expresión corporal en la educación física. Preguntas frecuentes*. Córdoba. IPEF.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2004). *La educación física en el nivel polimodal. Documento N°4: La enseñanza de la educación física, su diseño, puesta en marcha y evaluación*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Coterón, J. & Sánchez, G. (2010). *Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física*. Universidad politécnica de Madrid. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cucci, E. (2013). *Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora*. Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte. En Memoria Académica.
- Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora*. Tesis de posgrado. Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte. En Memoria Académica.
- Emiliozzi, M. V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica.
- Fiori, N. S. (2020). *Las definiciones curriculares respecto a las “aptitudes para el S. XXI” y la demanda de empleabilidad en la reforma NES de la ciudad de Buenos Aires entre*

2013 y 2015. *Análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física. Tesis de maestría.* Universidad Nacional de Luján. Repositorio Institucional REDIUNLU.

- Galak, E. (2019). *Fortalecer los músculos para mejorar la raza: Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920-1940).* Sociohistórica, n° 44, e086. Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez, Smyth, L. & Capllonch, Bujosa. M. (2015). *Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil* (pp. 37-46). EFEI.
- Guariglia, O. (1996). *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Kirk, D. (2008). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física.* (pp. 1-13). Actas del V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. University of Bedfordshire.
- Lagardera Otero, F. (2015). *Actividad Física Sostenible.* Las Palmas de gran Canaria. Universidad de Lleida. Revista científica digital.
- Lagardera, F., Masciano, A. (2014). *Un rayo de luz en el lado oculto de la educación física. La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy.* Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. UNESCO.
- Levoratti, A. (2015). *El "deporte" en la formación de los "profesores normales de educación física" en argentina (1912 – 1940).* (pp. 135-145). Janeiro. Revista Teoría y práctica de la Educación.
- Libois, G. & Rozengardt, R. (s.f.). *Deporte escolar. Contenido y experiencia.* La Pampa. ISEF Ciudad de General Pico.
- López Pastor, V. & López Pastor, E. (1997). *Tratamiento de la educación ambiental desde el área de educación física. Problemática y propuestas de acción.* Segovia. Educación Física y Deportes.
- Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial.* Ediciones Zeta.
- Mansi, D. (2020). *Un entrenamiento para las tareas: perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial.* En *HistELA - History of Education in Latin América*, Vol. 3, e20565. Universidad Nacional de Luján – Universidad de Flores, Luján, Argentina.
- Masciano, B., Masciano, A., & Lagardera, F. (2015). *Testimonios de la pedagogía de las conductas motrices aplicada con el método Movitransfer* (pp. 95-105). Lúdica pedagógica.

- Pedráz, M. V. (2007). *El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus*. Ágora para la Educación Física y el Deporte, N° 4-5. (pp. 57-90) Universidad de León. Valladolid. España.
- 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.
- Renzi, G. (2018). *Concepciones sobre actividad física* (Versión preliminar). Manuscrito inédito.
- Renzi, G. (s.f.). *Educación física y su concepción pedagógica humanista: un intento de síntesis*. Documento interno. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Revista Educación física y deporte. Funámbulos Editores.
- Rozengardt, R. (2006). *Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión*. Eje temático 6: Cultura, significación, comunicación, identidades. UBA – XIII Jornadas de sociología. Universidad Nacional de Avellaneda. ISEF Ciudad de General Pico.
- Rozengardt, R. (s.f.). *¿A qué llamamos deporte?* Material de Cátedra.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA
- Scharagrodsky, P. A. (2015). *El sistema argentino de educación física: entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad* (pp. 158-164). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Vol. 37. Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- Schnaidler, R. (2008). *La dimensión expresiva del movimiento (una aproximación al debate y su presencia en la educación física)*. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.
- 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*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Vicente Pedráz, M. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. (pp. 76-85) Vol. 123. Apunts: Educación Física y Deportes. Universidad de León. España.
- Villa, M. E. (2015). *Psicomotricidad. Educación psicomotriz*. En Carballo, C. (Ed.), *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 380–384). Prometeo. Buenos Aires.

Ynoub, R. (2010). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica (Tomo I).  
Buenos Aires: Cengage Learning.

Zamorano, M. (2008). *La expresión corporal en la actualidad*. Facultad de educación.  
España. Universidad complutense de Madrid.