

## FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2020

Título: Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Estudiante: Millañanco, Clemente Ariel

Legajo: 16541

Correo electrónico: electrónico: milla\_2011@hotmail.com.ar

Tutorxs: Esp.Micaela de Vega y Lic. Sebastian Rivera

## Resumen

El presente Trabajo de Investigación tuvo como objetivo principal, identificar cómo planifican los docentes en Educación Física y qué saberes de la cultura corporal circulan por sus clases, posicionados desde una perspectiva innovadora y/o transformadora. El diseño de la investigación ha sido de carácter exploratorio, constituido por una muestra no-probabilística de sujetos tipo, donde fueron escogidos tres docentes de Educación Física, que actualmente se desempeñan profesionalmente dentro del sistema educativo formal, en la Provincia de Río Negro, en nivel primario (primer y segundo ciclo).

La muestra seleccionada fue de sujetos-tipo, profesores/as que por referencias y antecedentes docentes oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, con un formato ideado previamente, como guía orientadora, pero con una profundidad e impronta que cada docente entrevistado, propuso.

Los resultados obtenidos, nos permiten repensar los modelos tradicionales de planificación, que generalmente se realizan por contenidos extraídos del diseño curricular, por el/la docente de manera inconsulta y vertical, hallándose de ese modo, escindidos de los gustos, necesidades e intereses de los educandos. Al tiempo que, en relación con los saberes de la cultura corporal que circulan en los espacios que lidera un docente con una perspectiva innovadora, sus planificaciones son abiertas, flexibles y sensibles a modificaciones que propongan los propios estudiantes.

Concluimos en la necesidad de que el/la docente en Educación Física comprenda la importancia de construir una visión crítica en relación con su propia práctica, que esta situación lo llevará a esclarecer su definición conceptual del campo, es decir, entender qué es la Educación Física y qué función social tiene dentro del sistema educativo en la actualidad. Con tal situación establecida, el/la docente cambiará el enfoque de planificación por contenidos, por el de planificar para las personas, abriéndose entonces, a los diversos saberes de la cultura corporal que sean de interés de los educandos.

**Palabras clave:** Educación Física – Función Social- Planificación – Saberes – Cultura corporal

## **Agradecimientos**

Gracias a todas las personas que me acompañan en la vida, a mi gran compañera Vale, por su paciencia y apoyo incondicional.

A mi hija Uriela que con solo 10 años supo entender lo importante que fue prestarme de su tiempo para avocarlo a la lectura.

A mis viejos que me guían con amor, junto a mis hermanos/as que siempre me apoyan y están orgullosos de cada logro.

Al Lic. Sebastián Rivera por su gran aporte, paciencia, cariño y acompañamiento.

Por formarme con una mirada crítica de la Ed. Física.

A mis amigos y colegas entrevistados de gran aporte en dicha investigación.

## Índice

<b>1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Área temática, rama y especialidad .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Tema y subtema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.3. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1.4. Problema .....</b>	
<b>1.5. Marco teórico .....</b>	
<b>1.6. Relevancia cognitiva.....</b>	
<b>1.7. Hipótesis .....</b>	
<b>1.8. Objetivos .....</b>	
<b>2. Segunda Parte: Material y Método .....</b>	
<b>2.1. Tipo de diseño .....</b>	
<b>2.2. Instrumentos de producción de datos .....</b>	
<b>2.3. Fuente de datos .....</b>	
<b>2.4. Cronograma de actividades en contexto .....</b>	
<b>2.5. Muestreo .....</b>	
<b>2.6. Plan de tratamiento y análisis de los datos .....</b>	
<b>3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones .....</b>	
<b>3.1. Exposición de resultados .....</b>	
<b>3.2. Análisis e interpretación de los datos .....</b>	
<b>3.3. Conclusiones y sugerencias .....</b>	
<b>4. Anexos .....</b>	
<b>5. Bibliografía .....</b>	

# 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

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

## 1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas en Educación Física.

Subtema: Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física

## 1.3. Introducción

## 1.4. Problema de investigación

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino en el año 2019/20?

## 1.5. Relevancia cognitiva

### Estado del arte

En primera instancia, se han rastreado los principales antecedentes para acceder a una familiarización con el estado del arte, que argumenta la presente

**Comentario [V1]:** El problema de investigación es el interrogante que moviliza a investigar. Este interrogante debe representar la mejor indagación posible respecto del objeto de estudio. Para su redacción se recomienda:

- Que se exprese en forma de pregunta, iniciándose con alguna palabra interrogativa (Qué, Cómo, ¿qué, etc.)
- Que sea claro y preciso en su formulación. Es decir, que las palabras que lo integran sean conceptos definidos en el marco teórico.
- Que la pregunta sea acorde al tipo de diseño.
- Que esté delimitado espacial y temporalmente.
- Que tenga potencia heurística: Que no se encuentre en la bibliografía consultada, respuestas científicamente validadas para la solución del mismo y que dé lugar a respuestas novedosas y de interés para la comunidad científica

**Aquí ya está formulado el problema de investigación que abordaremos en el equipo. Quizás usted luego formule un problema conexo. Esto tratará con sus tutores.**

**Comentario [RS2]:** Esto falta definirlo decidiremos una vez que analicemos las entrevistas

investigación. La sucesiva indagación en la bibliografía existente colaboró en la delimitación del objeto de estudio, clarificando el objeto a investigar. Los antecedentes hallados correspondientes a la temática que aquí se analiza, corresponden al nivel inicial, primario y medio, A continuación, expondremos los trabajos relevados para la corriente investigación:

En nuestro caso el proyecto de investigación contempla 5 investigaciones ya realizadas desde UFLO. Las mismas se encuentran expuestas en la Carpetas del Material de Cátedra:

Cucci, Emiliana (2012)  
Moren Eliana (2015)  
Dupuy Manuel (2015)  
Ianonne Anabella (2015)  
Gómez Smyth, Leonardo (2017)

Además de las mencionadas investigaciones, son trascendentales los artículos científicos que fueron dando a la luz las primeras características sobre las prácticas innovadoras/progresistas:

Faria, B de Almeida., Machado, T da Silva., y Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18(1), 120-129.

Faría, B de Almeida; Bracht, V., Machado da Silva, T; Aguiar Moraes, C; Almeida, U; y De Almeida, F. (2010). Inovação pedagógica na educação física o que aprender com práticas bém sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 12, 11-28.

Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.

Morschbacher, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. *Movimento*, 19(2), p. 149-166.

Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.

Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.

**Otras publicaciones ligadas con las Prácticas Pedagógicas:**

Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Iannone, A y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.

Gómez Smyth, L. (2017). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física*. Glew, Buenos Aires, Argentina: Manuscrito no publicado.

## **1.6. Marco teórico**

### **1.6.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física.**

#### **1.6.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física.**

##### **Historia de la Educación Física en Argentina**

En el corriente capítulo desarrollaremos la genealogía de la Educación Física escolar en Argentina como asignatura obligatoria de las instituciones escolares. Sostenemos que el estudio de la historia del objeto elegido no se mantiene en el simple hecho de obtener datos sino más bien crear conciencia histórica para la interpretación y construcción de nuevos conocimientos, que puedan llegar a orientar futuras propuestas pedagógicas y mejorar así el propio campo. El desarrollo de la conciencia histórica se halla basada en la memoria histórica (Aisenstein, 2006) la cual según la autora consiste en las siguientes capacidades: 1) de percibir 2) de interpretar 3) de orientar.

La primera capacidad nombrada, ha de ser la percepción, la cual se constituye bajo el marco de la atención de aquellos hechos sucedidos en el pasado.

Una segunda, la interpretación es entendida como la capacidad de descifrar esos mismos sucesos, desglosando cada uno de ellos para su aceptación y explicación. Y por última, en consecuencia, de las nombradas capacidades, la orientación vista como el resultado de la percepción e interpretación del pasado, para orientar el futuro del campo, en este caso, de la Educación Física escolar.

A través del recorrido histórico que llevaremos sobre la asignatura iremos reconstruyendo el proceso de aparición y su trayectoria, y describiremos los distintos discursos y disciplinas que se han encontrado en pugna, luchando por la legitimación de distintas prácticas corporales, queriendo colonizar así la Educación Física escolar.

Para comenzar a desarrollar la historia de la asignatura, creemos necesario en un primer momento, poder pensar la historia de la Educación Física, en tanto disciplina escolar, la cual se “supone entenderla como la resultante de una particular relación entre las actividades física practicadas en cada momento histórico y el conjunto de conocimiento o teorías que, contemporáneamente se elaboran sobre dichas prácticas” (Aisenstein, 2006, p. 239).

En función de las ideas de la autora, nos aporta que la Educación Física escolar no puede ser pensada como mera reproductora de las prácticas corporales del momento, sino como el producto final del proceso de descontextualización y contextualización de

las actividades física por la teoría y la práctica docente. Tampoco puede ser pensada como asignatura ajena al momento socio – histórico en que se desarrolla, atreviéndonos a manifestar que la Educación Física escolar se vio (y ve) salpicada por las perspectivas ideológicas que se han alegado por la obtención de la hegemonía del campo, siendo éstas funcionales a los acontecimientos políticos del momento.

Retomando las manifestaciones de Aisenstein (2006) la conformación de la Educación Física escolar se ha generado en base a tres discursos de distinta procedencia: en primer lugar al discurso del campo de las actividades física y deportiva, integrado por aquellxs actores que han definido cuáles eran las prácticas corporales legítimas para la sociedad, y en específico para los/as niños/as. Dicho espacio se ha encontrado constituido por los militares y deportista.

El segundo ámbito de procedencia ha sido el campo de las Ciencias Biológicas, sociales y de la salud, conformado por lxs médicxs específicamente 15 higienistas que se han demostrado preocupadxs por la salud tanto privada como pública de la sociedad. Y por último, el campo pedagógico, sostenido gracias a pedagogxs y maestrxs, que han construido el alegato pedagógico.

En las siguientes líneas comenzaremos a narrar los orígenes de la Educación Física escolar en Argentina, su consolidación dentro de las instituciones educativas y la conformación disciplinar de la asignatura por medio de la descripción histórica de dos sujetos que han aferrado parte de sus políticas a la asignatura: Domingo Faustino Sarmiento y el Dr. Enrique Romero Brest.

### **De Sarmiento a Romero Brest: del “padre del aula” al “padre de la Educación Física”**

El sistema envuelve, además, una idea filosófica desde que sus fines, sus bases y sus límites son extendidos y científicos, e interesan fundamentalmente al individuo y las sociedades. Su resolución y su estudio comportan, así, problemas biológicos y sociales. Del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente en donde deben buscarse los términos que expliquen y determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina.

(Romero Brest, 1915, p. 3)

El apartado que nos encontramos desarrollando, intentará describir la Educación Física escolar llevada a cabo durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y su legado sobre las prácticas corporales, hasta desembocar en la aparición del Dr. Enrique Romero Brest.

Dicho actor ha sido de gran significación en el campo escolar, específicamente en la Educación Física, creador del Sistema Argentino de Educación Física, al cual explicitaremos en el correr de las líneas.

En el transcurso del siglo XIX se ha desarrollado un impulso de renovación en cuanto a la educación del cuerpo. Este desarrollo se ha comenzado a generar a nivel mundial, podríamos nombrar como ejemplo la creación en Alemania de la Escuela Germánica vinculada a la gimnasia militar, la Escuela Escandinava articulada a la gimnástica científica, racional y médica y la Gimnasia Francesa con una fuerte orientación militar.

La República Argentina no se ha visto ajena a las nuevas concepciones y creaciones sobre las prácticas corporales, sino que han de llevarse a cabo prácticas corporales gimnásticas a fines del siglo XIX, vista en los patios escolares durante el “proceso civilizatorio” impulsado por Domingo Faustino Sarmiento.

Nacido en San Juan en 1811, Sarmiento asume como Presidente de la Nación Argentina en el año 1868, finalizando su mandato en el año 1874.

Como ha de conocerse, las políticas públicas generadas por Sarmiento han marcado la Educación Argentina, con la creación de Escuelas Públicas, Escuelas Normales, bibliotecas, academias científicas, Colegio Militar y Colegio Naval (Barcelona, 2006), ha dejado un legado sobre nuestra educación, la cual puede ponerse en tensión con sus objetivos y estrategias de llevar a cabo el “proceso civilizatorio” del siglo XIX.

La vida de Sarmiento ha de verse en la crisis que trasciende entre el viejo orden colonial y la modernidad (Barcelona, 2006) motivo por el cual, sus intenciones se hallaron bajo la inspiración de civilizar a la población por medio de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados, en su mayoría Europeos, erradicando de esta manera a lxs llamadxs “bárbaros”. Entiéndase civilización como “el resultado de un proceso en constante movimiento hacia adelante, en busca de la universalidad de los comportamientos y costumbres” (Elías, 1939 en Barcelona, 2006).

En función del juicio anterior, logramos manifestar que los “bárbaros”, solían ser aquellxs habitantes analfabetxs, que no han logrado constituirse dentro de la norma Sarmientista, justamente se manifestaban hacia ellxs como lxs “incivilizadxs”.

Nos detendremos en la intención que ha tenido Sarmiento en universalizar las costumbres y los comportamientos, la cual ha de llevarse a cabo en la conveniente institución que regula los cuerpos de los niños y las niñas: La Escuela.

Como hemos de señalar anteriormente, durante el mandato Sarmientista, se han desarrollado políticas de creación de Escuelas Públicas para los ciudadanos y las ciudadanas del país.

El entonces presidente, ha sido uno de los pocos políticos de la época que lograba ver a futuro y pensar sus políticas hacia la mejora del país, motivo por el cual se ha interesado en demasía sobre la Educación Física, vista por él como factor estimable de la educación moral y la disciplina social.

En el año 1849 tras su regreso del viaje a Europa y los Estados Unidos, Sarmiento decide escribir y publicar el libro “Educación Popular” en el cual expone su doctrina, sus ideales y modelos que cree necesarios llevar a cabo en Argentina, arrojando luz sobre sus intenciones con respecto a la educación de los cuerpos en la escuela.

Se ha generado durante su presidencia el “Plan Albarracín” en el cual se fomentaba la práctica diaria de ejercicios gimnásticos, de corte marcial y militar, en las escuelas (Orbuch, 2016). Su preocupación por la salud de lxs niñxs, buscando estudiantes vigorosos para poder afrontar con éxito el proceso civilizatorio, llevó al Presidente a marcar el rumbo de la sociedad hacia la civilización, impulsando la revalorización del cuerpo por dos vías: por un lado fomentando el nacionalismo en lxs jóvenes y por otro desarrollando la salud y previniendo enfermedades por medio del acondicionamiento físico de lxs estudiantes. En palabras de Sarmiento “la gimnástica civilizará a los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van a la guerra, a fin de robar y matar con éxito” (Sarmiento, 1886, p. 378).

A raíz de las palabras del entonces presidente, damos cuenta que se han desarrollado dos perspectivas sobre la Educación Física Sarmientista, por un lado, una perspectiva higienista en cuanto al desarrollo de estudiantes sanos y fuertes, con la intención del incremento del cuidado físico para evitar así enfermedades (recordando la epidemia de la fiebre amarilla a mediados del siglo XIX) y una perspectiva militar tras la importancia en la construcción de ciudadanos y ciudadanas capaces de defender a la Nación.

Con respecto a la concepción militarista, si bien se vincula íntimamente 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”

(Barcelona, 2006, p. 97) es decir, era necesario conformar estudiantes que en el futuro sean servidores y defensores de la Patria, en palabras de Sarmiento (1849) la gimnástica militar ahorra tiempo perdido que aprenderá en la edad adulta y desenvolverá en el niño cualidades artísticas que carece naturalmente: tenerse erecto, marchar con aplomo, sacar el pie con gracia.

Sarmiento se aferra a la fuerza disciplinadora de la gimnasia militar ofreciéndole una finalidad utilitaria, de ganar durante la niñez el tiempo que luego ha de perderse en la adultez. En consecuencia ha visto la necesidad de incorporar en las escuelas la gimnasia militar infantil, no sólo mediante los ejercicios de corte marcial dictados en los tiempos de recreo, sino también, con la creación de los batallones escolares. El entonces Presidente, destacó la importancia de la gimnasia como “factor de disciplina social, capaz de sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente” (Saraví Riviere, 1985, p. 35)

Podemos vislumbrar, que las políticas llevadas a cabo por Domingo Faustino Sarmiento, han hallado el propósito, en deshacerse de lo viejo para impulsar nuevas prácticas culturales, lo cual conlleva a la recuperación de prácticas corporales que posibilitarán la construcción de un nuevo estado moderno y civilizado, con el ideal de educar al soberano.

La propuesta Sarmientista sobre una Educación Física (gimnástica), envuelta en un entramado con enfoque higiénico y militar, ha de verse en los años continuos a su mandato, legitimando la aplicación de las recientes prácticas corporales de aproximaciones gimnásticas en las escuelas.

Sus ideas han sido tenidas en cuenta y aplicadas en la Ley N° 1420 del año 1884, la misma es mencionada en algunos de sus artículos, mostrando la importancia que el recientemente creado Consejo Nacional de Educación le ha dado a la gimnástica escolar.

A continuación describiremos algunos de los artículos de la ley N° 1420 que legitiman los ejercicios gimnásticos en las escuelas:

- Art. 1. La escuela primaria tiene por único objetivo favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis años a catorce años de edad
- Art. 6. El “mínimo” de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: (...) moral y urbanidad, nociones de higiene, nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal, gimnástica, y conocimiento de la

Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, conocimientos de labor de manos y nociones de economía doméstica.

- Art. 14. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto. En función de los artículos impulsados desde la Ley de Educación Común, vemos la legitimidad en la incorporación de gimnástica, como espacio de formación en tiempo de recreo.

Aparece a finales del Siglo XIX, la llamada “República Conservadora”, la generación del '80 integrada por una seguidilla de presidentes, entre ellos: Roca, Juárez Celman, Pellegrini, Saenz Peña y Uriburu, que han marcado un rumbo en la política Argentina de orientaciones conservadoras y oligárquicas.

A partir del año 1880, ha de producirse en Argentina un aumento en el caudal inmigratorio, los cuales en su mayoría, han abandonado sus orígenes europeos para adentrarse en tierra Argentina:

El italiano, español o polaco llegaba expulsado, junto con millones de europeos, como residuo de un proceso salvaje de modernización. Era producto del desarrollo desigual determinante del estancamiento de grandes regiones y de la marginación de sectores importantes de la población” (Puiggrós, 1996, p. 21).

El aumento cuantitativo del flujo de inmigrantes, con sus respectivos idiomas y concernientes culturas ha valido en convertirse en agentes claves para el inicio de la modernización. Empero, la sociedad conservadora ha visto a los nuevos inmigrantes como amenaza a la nacionalidad Argentina, manifestando que corromperían con las costumbres, creencias y culturas sostenidas y reproducidas que sostienen la “argentinidad”.

Por este motivo, se ha colocado en la Educación Física el foco de atención, ya que desde fines del siglo XIX, momento en el cual se institucionaliza con la inclusión de los programas escolares y establecimiento de los primeros y hegemónicos sistemas de enseñanza de gimnasia (Scharagrodsky, 2006), entre las más importantes la Escuela Alemana, Sueca y Francesa.

Se halla de ésta manera, en la Educación Física escolar, el espacio oportuno para el control, disciplinamiento del cuerpo de los niños y las niñas y el desarrollo del nacionalismo en los estudiantes.

La reciente disciplina, no sólo se ha destinado a los estudiantes varones mediante la gimnasia de corte militar, sino que las mujeres formarían parte del programa de ejercicios de gimnasia femenina.

La nueva propuesta corporal destinada a la población de estudiantes mujeres, llevaba consigo aproximaciones eugenésicas, las cuales se han constituido bajo el paraguas de la gimnasia femenina, orientada al desarrollo de la maternidad, regulando y controlando el cuerpo y la conducta de la mujer, con el objetivo de ejercitar futuras madres.

Las niñas y las jóvenes eran consideradas agentes necesarios para mejorar la fuerza reproductora de la sociedad “las mujeres se convirtieron en potenciales agentes de transmisión de caracteres degeneradores o regeneradores” (Scharagrodsky, 2008, p. 113).

En función de la cita del autor, nos atrevemos a manifestar, que la Educación Física escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX se ha encargado de construir mediante sus prácticas corporales un tipo de cuerpo femenino y un tipo de cuerpo masculino.

La reciente asignatura Educación Física se ha encontrado sumisa bajo la dominación de los ejercicios de corte militar, que si bien a partir de la Ley 1420 de Educación Común promulgada en el año 1884 la Educación Física escolar se ha institucionalizado, anteriormente a la ley la impronta militar ha de verse en los patios escolares, destinados a los estudiantes varones, como hemos nombrado anteriormente.

Los ejercicios militares dentro de las escuelas localizan su génesis no sólo a partir de la ola inmigratoria de finales del siglo XIX, sino además al momento de florecer las posibilidades de guerra territorial con el país vecino Chile.

“El clima militarista y los conflictos limítrofes abrieron en la década de 1890 un nuevo escenario para las preocupaciones de la elite y el gobierno por la construcción de la nacionalidad” (Bertoni, 1996 en Scharagrodsky, 2006).

El conflicto territorial y político surgido con Chile, el aumento del caudal inmigratorio y el surgimiento de movimientos anarquistas generaron que las elites hayan colocado sus objetivos en el cuerpo de los niños y las niñas, en donde la Educación Física escolar se muestra como un factor indispensable para el nuevo enfoque educacional.

Como hemos de nombrar en líneas anteriores, la nueva propuesta corporal destinada a las niñas y jóvenes ha de ser la gimnasia de corte militar, la cual no sólo ha encontrado su finalidad en el disciplinamiento de los cuerpos, sino que además se ha enfocado en la constante corrección del docente hacia los alumnos con el propósito de refinar aquellos comportamientos, conductas y acciones que se encontraban mal pulidas.

La posición de erectos, firmes, con una refinada posición vertical de sus cuerpos y los ejercicios de marcha, eran algunos de los puntos a tener en cuenta para poder cumplimentar los objetivos previstos: la conformación de buenos soldados, futuros defensores de la patria, predisponiendo a los niños al heroísmo. En definitiva, “la gimnasia de tipo militar no sólo persigue cuerpos dóciles y disciplinados, vigorosos y viriles, sino auténticamente nacionales” (Scharagrodsky, 2006, p. 119).

Si bien, éste tipo de propuesta se ha encontrada legitimada dentro de la escuela, bastó con la aparición de profesionales correspondientes al campo de la medicina para generar polémicas sobre su implementación.

Desde las instituciones médicas, con fuertes argumentaciones científicas, han de considerar a los ejercicios militares como anti-higiénicos, los cuales, en función de su implementación, ejercían una barrera al desarrollo orgánico de los niños. Dichos alegatos, se han encontrado sustentados por Ferreira (1894) quien ha de considerar a la instrucción militar como anti-pedagógico, “ya que los tambores, las procesiones militares y el espíritu guerrero tienden a desmoronar el edificio pedagógico” (Ferreira, 1894 en Scharagrodsky, 2006).

Adentrándonos en la finalización del siglo XIX, la Educación Física de corte militar, derrumbada bajo alegatos científicos, fue descuidando la legitimidad encontrada en las instituciones educativas.

En función de lo sucedido, bastó con la aparición del Doctor Enrique Romero Brest, creador del Sistema Argentino de Educación Física para apaciguar aún más las propuestas gimnásticas con enfoques militares, carentes de argumentaciones científicas.

### **El Sistema Argentino de Educación Física y sus disputas con la Educación Física militarizada**

“El sistema persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, antes que el simple desarrollo muscular”

(Romero Brest, 1905, p. 156)

En líneas anteriores, hemos descrito el surgimiento de la gimnasia con tratamiento militar que ha de evidenciarse en las escuelas a finales del siglo XIX.

Si bien, cenizas de dichas propuestas se ven reflejadas en lo cotidiano, bastó con la intromisión de la institución médica para resistir y superar la realización de aquellas prácticas carentes de distinciones científicas.

Retomando las ideas de Aisenstein (2014) en la segunda mitad del siglo XIX, en función de las abundantes enfermedades epidémicas que inundaban las ciudades del

país, comienza a generarse un impulso dentro de las entidades médicas, con el fin de construir nuevos profesionales de la salud encargados de la prevención de las dolencias sociales.

Si bien, en aquellas situaciones sociales han de hallarse curanderos como agentes encargados de tratar a los ciudadanos que demostraran afecciones físicas, tras la aparición de nuevos profesionales médicos, las instituciones adheridas a la medicina se acrecientan aún más, ofreciendo respuesta a las enfermedades epidémicas.

En función del juicio sucedido, nace una rama de la medicina apoderada de conservar la salud de las ciudadanas y los ciudadanos y de prevenir las enfermedades, llámese higienismo a la reciente especialización médica.

Con respecto a la Educación Física, Enrique Romero Brest, médico higienista, influenciado por el destacado educador Pizzurno, realiza su tesis doctoral en función de la implementación de ejercicios físicos en las escuelas.

Haber desarrollado su investigación sobre dicha temática, sustentándolo con argumentaciones y constataciones médicas le ha dado legitimidad para manifestarse y ser escuchado sobre Educación Física escolar. Su propuesta tenía un alto valor no sólo higiénico sino además científico, la cual respondía a la corriente filosófica positivista.

En las primeras décadas del siglo XX la propuesta de Romero Brest ha dominado la Educación Física por tres cuestiones:

- Romero Brest se convirtió en el máximo vocero autorizado sobre temas competentes a la Educación Física.
- Por otro lado, Romero Brest logró visibilidad política y educativa que no se había logrado hasta ese entonces.
- Y como último punto y más importante, Romero Brest fue el creador y director de los primeros cursos temporarios de ejercicios físicos en el año 1901, creándose así el Sistema Argentino de Educación Física. (Scharagrosky, 2015)

Dichos cursos constaban de una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica se encontraba sustentada bajo el alegato proveniente de la fisiología, la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física.

Y en las situaciones de formación práctica, se han encontrado adherida a la prescripción de ejercicios gimnásticos con aparatos y sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre (Scharagrodsky, 2014).

Los cursos de ejercitadores físicos terminarían originando en el año 1912 el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), creación más que importante para el campo de la Educación Física.

Desde el INEF, el Dr. Romero Brest se ha encargado de emitir una revista científica desde la cual lograda difundía los argumentos del Sistema Argentino de Educación Física y la importancia de la Educación Física en la escuela.

“Los profesores preparados por el Instituto deben poseer las cualidades adecuadas para dirigir la gimnasia de “formación y de desarrollo” desde el niño hasta el adolescente” (Romero Brest, 1938, p. 64).

Nos atrevemos a manifestar, que la formación docente en Educación Física impulsada por Romero Brest, se ha encontrado empapada de bibliografía anclada en argumentaciones médicas, generando de ésta manera que lxs docentes comiencen a configurándose como posibles agentes de salud.

La selección de los contenidos realizados para los primeros cursos de ejercitadores físicos, se han encontrado sustentados bajo la corriente positivista, paradigma científico decimonónico. La hegemonía del discurso bio-médico, en sus inicios desde la anatomía y luego desde la fisiología, han abarcado el campo de las actividades corporales incluyendo la Educación Física escolar.

Por supuesto, que el Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest, se ha hallado justificado científicamente, y desde el cual se “priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto” (Scharagrodsky, 2015, p. 159).

Podremos decir, que el Sistema Argentino de Educación Física, se ha basado bajo el discurso científicista de la época y ha de llevar consigo un carácter higienista. Los ejercicios físicos desarrollados por el Dr. Romero Brest demostraban entre sus objetivos prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de lxs estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en lxs niños y jóvenes. Todos los propósitos aquí explicitados, se localizan en función de construir una nueva sociedad Argentina.

En base a lo comentado, logramos alegar que la Educación Física ha de convertirse en una disciplina ortopédica, en aristas de generar prácticas eugenésicas. En palabras de Romero Brest, “la Educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Romero Brest, 1905, p. 3).

Dicho autor, considera a la Educación Física como un medio de manipulación para el mejoramiento y/o perfeccionamiento de la raza, construyendo mediante el Sistema Argentino de Educación Física estudiantes vigorosos y vigorosas, sanitarixs, bienintencionadxs y vitales, funcionales a la construcción de una ciudadanía sana.

Para la conformación del Sistema Argentino de Educación Física, y sus consecuentes ejercicios físicos, el Dr. Brest se ha nutrido de los distintos sistemas gimnásticos, anclándose en el sistema sueco y arraigando sus ideas en algunos contenidos la gimnasia inglesa. Ha manifestado sus críticas al método alemán, y se ha aferrado a las constataciones teóricas del sistema gimnástico francés, país desde el cual, los aportes fisiológicos han sido enriquecedores para los el método romerista.

Su Sistema se ha destacado no sólo por tener fundamentos científicos provenientes de las ciencias naturales, o por ser meramente higienista, sino además por ser ecléctico, considerando distintos discursos para la conformación del mismo.

La propuesta del Dr. Enrique Romero Brest, ha acaparado el ámbito escolar en las primeras tres décadas del siglo XX. En el correr de los años se han ido incorporando otras prácticas corporales, entre ellas las rondas escolares, algunos deportes y las excursiones.

Dejaremos manifestado que en el transcurso de los años se han ido modificando los planes de estudios pertenecientes a la formación docente, transformando a los cursos de verano para ejercitadores físicos, con una duración de dos meses, a la creación en 1912 del Instituto Nacional Superior de Educación Física, en el cual la carrera de educador física comprendía una duración de 2 años.

Hubo en el correr del tiempo cinco modificaciones en los planes de estudio, modificado por el mismo Romero Brest junto a su grupo de docentes; el plan de 1901, plan de 1906, el plan de 1912, el plan de 1915 y por último el plan de 1925 (Scharagrodsky, 2014).

El autor e investigador, nos aporta una pesquisa que se muestra enriquecedora de abarcar en corriente capítulo.

En dicha investigación el autor analiza los distintos planes de estudios de los años anteriormente nombrados, los cuales con el correr de las primeras tres décadas del siglo XX se amplían y de esta manera se incorporan nuevas cátedras, entre ellas; prácticas de la enseñanza y pedagogía de la Educación física, manteniendo su lugar asignaturas provenientes del discurso médico: anatomía humana aplicada a la educación física, gimnasia práctica, fisiología del ejercicio, etc.

A modo de ejemplo, mostraremos el Plan de Estudios del Curso temporario de 1901 en donde podemos ver como el higienismo reinante ha marcado las corrientes pedagógicas del momento (Romero Brest, 1903 en Scharagrodsky, 2014):

- Necesidades y bases de la Educación Física
- Fisiología e higiene del ejercicio
- Estudio de los sistemas de Educación Física
- Pedagogía de la Educación Física
- Prácticas del ejercicio

Podemos dar cuenta en función de las asignaturas emitidas en el Plan de Estudios del año 1903, que el Sistema Argentino de Educación Física demostraba una fuerte “adhesión a la ideología pedagógica de la clase dominante considerándose como tal al positivismo” (Puiggrós, 1996, p. 15).

Las propuestas romeristas, se han anclado en las fundamentaciones anatómico-fisiológicas, justificadas bajo los aportes de fisiólogos reconocidos mundialmente (destacando a Lagrange).

La propuesta corporal, que han de ser los ejercicios físicos en las escuelas, tanto en el nivel primario como en el nivel medio, ha rechazado todo tipo de gimnasia militarizada, considerándola como una práctica corporal anti-higiénica y con carencias de argumentaciones científicas.

Brest, describió a la gimnasia con enfoque militar como antipedagógica, considerando que no ha de tener en cuenta ni la fatiga y ni la repetición, sin contar las serias dificultades que le traerían al sistema ósea de lxs estudiantes.

Si bien la propuesta corporal de Romero Brest ha ganado el campo de la Educación Física escolar, siendo esta propuesta hegemónica durante las primeras décadas del siglo XX, las propuestas militaristas no han de desaparecer, sino más bien, buscaron sus espacios para continuar sus objetivos.

Uno de esos espacios fue en el centenario de la Revolución de Mayo, en donde se ha encontrado el resurgimiento de los batallones escolares, a los cuales Romero Brest se refirió como “peligrosos, inútiles y antipedagógicos” (Romero 31 Brest, 1914 en Scharagrodsky, 2014), y por otro lado en ciertas escuelas privadas, bajo los mandatos religiosos, han continuado durante los comienzos del siglo XX con prácticas militares en los patios escolares.

Transcurriendo la década de 1930, la propuesta del Dr. Enrique Romero Brest ha de verse amenazada.

Para explicar este proceso de deconstrucción del Sistema Argentino de Educación Física creemos necesario narrar algunas líneas acerca del contexto político de la época.

En el año 1930, se generan dos hechos que han marcado la historia a nivel mundial y local. Por un lado, se produce a nivel mundial la crisis económica tras la caída de la bolsa en Estados Unidos, lo cual generó un efecto dominó en las economías de los otros países, y por otro lado en Argentina comienza la denominada “década infame” (hasta el año 1943), momento iniciado con un golpe de estado por parte de Uriburu, derrocando al entonces presidente Hipólito Yrigoyen.

En el año 1931 lo jubilan de su cargo a Romero Brest, que si bien su Sistema se pudo seguir llevando a cabo en algunos patios escolares, ha dejado de ser la práctica corporal por excelencia en la Educación Física.

Como hemos nombrado anteriormente, la década de 1930 comienza con un golpe de estado, los militares han tomado en poder;

El '30 es por otro lado una fecha clave, indicativa no sólo de una hecatombe económica mundial sino que la Argentina reedita el autoritarismo y crea la dictadura militar como modalidad política: 32 desde allí las políticas de infancia se llenan de enunciados autoritarios, moralizadores y represivos (Puiggrós, 1996, p. 100).

La Educación Física no se ha encontrado ajena a los hechos políticos y sociales sucedidos, ya que se ha manifestado una fuerte militarización de la disciplina escolar, por sobre todo en la Provincia de Buenos Aires la cual era gobernada por Manuel Fresco, país intervenido en esos momentos por el presidente Ortiz.

Hubo cuatro tácticas que aseguran el nuevo planteamiento corporal a la Educación Física (Scharagrodsky, 2006):

- La propuesta corporal para llevarse a cabo en las escuela ha de llamarse: Gimnasia Metodizada
- La confección del manual obligatorio para las escuelas. Dicho manual se titulaba “Manual de normas y clases infantiles de gimnasia metodizada y juegos”
- La creación de capacitaciones a maestros y repetidores físicos, en donde lograron difundir y convencer sobre la nueva propuesta.
- Y por último ampliar la preocupación sobre lo corporal no sólo en las escuelas sino además por fuera de las paredes de la Escuela.

El cuerpo se ve atravesado nuevamente por distintas preocupaciones. El entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, le ha dado un lugar primordial a la Educación Física, en el año 1940 publicó una obra de su autoría llamada “La Educación Física. Una innovación de mi Gobierno” (Scharagrodsky, 2006).

Manuel Fresco, médico, dirigente indiscutido del Partido Demócrata Nacional y dirigente conservador antiirigoyenista, se inspiró en los pensamientos fascistas, teniendo como referentes a Hitler, Mussolini y Franco.

Calvo (2000) en su investigación desarrolla un análisis sobre las alocuciones públicas que ha realizado Manuel Fresco sobre la Educación Física. Uno de los hechos a remarcar según el autor, es la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires inaugurada por Fresco en el año 1936.

Calvo (2000) nos demuestra como el Gobernador de ideas fascistas y ultraconservadoras intenta por medio de la asignatura generar prácticas eugenésicas, adhiriendo a la Educación Física a la estrategia política de mejorar la raza Argentina.

Las políticas sociales impulsadas por el gobierno de Fresco, no sólo se han abocado a la transformación educativa, sino que también ha intentado acaparar a toda la población de niños, niñas y jóvenes por medio de comedores escolares, colonia de vacaciones y otras prácticas extra-escolares.

Nos detendremos exclusivamente en sus intenciones sobre la Educación Física escolar, continuando con los alegatos basados en el orden, el control y el disciplinamiento. El entonces gobernador Fresco generó que se lleve a cabo en las escuelas una Educación Física de corte marcial y militar.

Mediante la Reforma Educativa del año 1937, se introdujo la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas. La incorporación de la enseñanza católica se articuló a la Educación Física "teniendo como objeto y blanco de poder al cuerpo. A la exaltación de la religión católica se le sumó el amor a la patria y a los héroes nacionales” (Scharagrodsky, 2006, p. 202).

En este contexto político y social, donde los militares han tomado la proa del poder por medio de un golpe de estado, se ha reformado la ley de educación y además en 1938 se crea de la Dirección Nacional de Educación Física (bajo influencias militares).

Una vez más, los agentes provenientes de la institución militar han tomado las riendas de la Educación Física escolar, adueñándose de las prácticas corporales que debían llevarse a cabo en las instituciones educativas formales.

La nueva práctica corporal que ha de pensarse y propagarse a la Educación Física escolar ha de ser la Gimnasia Metodizada. A continuación describiremos la reciente disciplina que ha encontrado el espacio propicio para el control y disciplinamiento de lxs estudiantes.

Como hemos nombrado en líneas anteriores, la Provincia de Buenos Aires se encontraba gobernada por Manuel Fresco, político con ideas arraigadas en el fascismo. Fresco no sólo ha demostrado su interés en la Educación Física, sino que además se ha rodeado de personas provenientes del ejército para que lleven a cabo la misma, entre ellos un destacado militar, en ese entonces Inspector y Director de Escuela de Tiro y Gimnasia del Ejército Argentino, el Mayor Horacio Levene, quien ha escrito una obra sobre Gimnasia Metodizada con más de 600 páginas influyendo en demasía sobre las prácticas corporales.

En el año 1938 se emite el Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos (Scharagrodsky, 2006). A través de dicha publicación se ha pretendido uniformar a todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires con el fin de homogeneizar los contenidos desarrollados en las clases de Educación Física, la intención pedagógica se hallaba focalizada en impartir clases infantiles de Gimnasia Metodizada.

La reciente gimnasia propuesta por Horacio Levene, se ha tratado de un proceso de corrección, modelamiento y perfeccionamiento de los cuerpos de lxs niñxs y jóvenes por medio de la voz de mando emitidas por el/la docente, y la imitación de sus movimientos. Debía ser higiénica, racional y moral. “La gimnasia metódica, racional e higiénica contempla los fines de la vida misma, se ajusta, ordenándolo a medios naturales, y sigue un programa conformando edad, contextura, razón y clima” (Levene, 1938, p. 17).

En su manual de Gimnasia Metodizada, Levene desarrolla las argumentaciones por las cuales dicha propuesta corporal debía ser llevada a cabo en las escuelas. El orden, la disciplina, la moral y la higiene fueron sus puntos más nombrados en el desarrollo de su obra.

En función de lo emitido, diremos que se encontró en la Educación Física una disciplina ortopédica, encargada de la gobernabilidad, control, manipulación y regulación de los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes,

“el concepto de patria, familia y sociedad; el sentimiento de colaboración, en la prédica y en la práctica, deben

integrar el desarrollo de un método de cultura física; junto al movimiento que se enseña, el orden y la razón que lo inspiran, complementan su eficacia y confirman su propósito educativo” (Levene, 1938, p. 17)

Creemos necesario, para una mejor comprensión del método propuesto, continuar con las palabras de Levene en su obra escrita, en donde además de desarrollar las argumentaciones sobre la Gimnasia Metodizada, explica las partes indispensables para lograr su desarrollo.

Según Levene (1938):

- 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.

Luego de exponer las argumentaciones y las indicaciones que el autor realiza, para desenvolver las clases de Educación Física, podemos evidenciar como la Gimnasia Metodizada, método basado en el control y el orden de los cuerpos, gana espacio en los patios escolares, desplazando por completo al Sistema Argentino de Educación Física propuesto por el Dr. Romero Brest, el cual se vio en su derrumbe en el año 1938.

Creemos propicio aclarar, que si bien a Romero Brest lo jubilan en 1931, ha continuado a lo largo de la década escribiendo distintas obras sobre Educación Física y describiendo su posicionamiento en cuanto a la Gimnasia Metodizada en las escuelas.

Acercándonos a la década del '40 del siglo pasado, la Gimnasia Metodizada, propuesta hegemónica de la época, en donde se ha vuelto a evidenciar la 37 militarización de la Educación Física, ha de verse en jaque junto a la nueva práctica corporal del momento: el deporte.

Antes de comenzar a narrar la aparición del deporte como contenido casi exclusivo de la Educación Física, se nos hace necesario brindarle un paréntesis a un hecho histórico en la Educación Física escolar Argentina, hecho fidedigno que ha sembrado en los patios escolares de la Patagonia Argentina: la influencia de la corriente nazi en las prácticas corporales.

Tomaremos para generar esta descripción a Zungri (2014) quien ha realizado una investigación enriquecedora para la historia de la Educación Física escolar. Dicho autor

ha ido tras las huellas del nazismo en las propuestas corporales llevadas a cabo en el contexto escolar.

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial en el año 1945, llegan a la Argentina centenares de exiliados nazis. La cuna del exilio ha sido la Patagonia Argentina, específicamente San Carlos de Bariloche.

Siguiendo con los aportes del autor, en el año 1948 arriba a suelo argentino, entre decenas de nazis, Otto Pappel, quien luego muestra su verdadera identidad a raíz que el Presidente Juan Domingo Perón concede la amnistía a los inmigrantes que se encontraban ilegales en el país.

Otto Pappel manifiesta ser en verdad Erich Priebke. “Poco a poco Priebke iba ganándose más lugar en la Asociación Germano Argentina y eso le daba cada vez más llegada al nivel primario y secundario del Instituto Primo Capraro” (Zungri, 2014, p. 2). Priebke encuentra en la Educación Física el espacio apropiado para llevar a cabo prácticas de mejoramiento de la especie humana, aparece en la 38 escena educativa la eugenesia, buscando que la raza aria germine en la Argentina.

Creemos propicio marcar que la eugenesia fue fundada en 1904, como “la ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidad innatas de una raza” (Reggiani, 2014, p. 17), es decir que es una especie de biología aplicada, prácticas llevadas a cabo sobre el cuerpo de las personas para el mejoramiento de la raza, atesorando como parámetro en este momento histórico, a la raza aria buscada por el nazismo.

La Educación Física ha sido un tema de consenso entre los agentes que alegaban la eugenesia, demostrando ser la asignatura escolar eminente de impacto directo sobre el cuerpo de las niñas y los niños. Se ha visto en dicha disciplina el espacio conveniente para el desarrollo de prácticas corporales que tengan como objetivo el mejoramiento racial, constituyendo así una mejora de la población en vistas de la raza aria.

Si bien en este correr histórico aparecen casos de prácticas eugenésicas, por sobre todo en la Patagonia Argentina como hemos nombrado anteriormente, la práctica corporal que ha ganado la hegemonía del patio escolar ha sido el deporte. A continuación describiremos su llegada al currículum escolar y los momentos históricos que le han dado legitimidad de desarrollarse en las escuelas.

### **Del militarismo al deportivismo: nueva propuesta corporal hegemónica**

Como hemos nombrado anteriormente, la asignatura escolar Educación Física, se ha encontrado en pugna por distintos discursos provenientes del campo de los pedagogos,

del campo de los militares y deportistas y del campo de las ciencias médicas (Aisenstein, 2006). En las siguientes líneas describiremos la aparición del deporte y juegos deportivos en el patio escolar a partir de la década de 1940 del siglo pasado, para ello, pondremos a los lectoras y lectoras en el contexto socio – político de la época.

En el año 1943 el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), conformación secreta de la Argentina, toma el poder mediante un golpe de estado, poniéndole fin a la década infame iniciada por el golpe de Uriburu en 1930.

Dentro del GOU comienza a realizar su carrera política Juan Domingo Perón, presidente destacado por llevar a cabo políticas públicas en función de los sectores populares de la sociedad Argentina, desarrollando un Estado benefactor el cual “contribuyó decisivamente a la elevación del nivel de vida” (Romero, 1994, p. 108), impensado de ver en gobiernos anteriores.

Y por otro lado Juan Domingo Perón será un agente clave en el desarrollo deportivo Argentino.

Durante la década de 1940, en cuanto a la Educación Física, se verá un proceso de deportivización de la misma.

El sport atlético y competitivo, el de los torneos y los estadios, considerando el contenido más turbulento de la etapa de la conformación (luego de los espectáculos y los divertimentos callejeros), y que el discurso pedagógico sólo permite entrar en la forma de ejercitación, se incorpora finalmente a partir de la década del 40 (Aisenstein, 2006, p. 79)

Lo que actualmente escuchamos como Deporte y vemos su desarrollo en Argentina, tiene su origen en Inglaterra en el transcurso del siglo XVIII, el cual se ha ido consolidando mediante un largo proceso de transformación de juegos y pasatiempos de las elites sociales (Beer, 2014), la Educación Física no ha podido evadir verse de estas influencias en las instituciones educativas.

Creemos importante aclarar, que la aparición de una propuesta corporal no destituye completamente la anterior, sino que una construye hegemonía dentro del campo dominando a la actividad corporal pasada.

Por ende, si bien se continuaron viendo ejercicios físicos con rasgos de corte militar y marcial, en los programas realizados para la escuela media, en el año 1941, han incluido algunos deportes como: volleyball, básquetbol, fútbol, rugby, baseball (Aisenstein, 2006).

Podemos comprender a esta etapa como un cambio en cuanto a la concepción de la educación del cuerpo. Pasar del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Romero Brest y la militarización de la Educación Física en la década del '30 a los juegos, habilidades deportivas y deportes destaca el cambio que se ha dado dentro de la Educación Física, donde si bien, se continúa argumentando bajo el discurso médico – higienista, ahora han de verse aspectos que anteriormente no se han tenido en cuenta, entre ellos la participación con interés del alumnado, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se suponen que traen consigo los deportes.

Los juegos y los deportes tienen en este programa fundamental importancia. Sólo una comprensión adecuada del sentido que entraña tal valorización posibilitará la actuación correcta del profesor. La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación:

- a) Desarrollo del gusto innato por la actividad;
- b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad;
- c) ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción;
- d) conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos;
- e) creación de espíritu de solidaridad y abnegación; formación del carácter.

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de educación física, en razón de que les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales (MJIP, 1941, pp. 59- 60) 1

1 Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de Educación Física, 1941. En base al juicio descripto, manifestaremos que la incorporación del deporte escolar como práctica hegemónica a partir de la década del '40 de siglo XX, continúa respondiendo a las necesidades que fueron vistas en los tiempos anteriores, donde la asignatura ha de encontrarse en su conformación.

Los cuerpos de los niños y de las niñas debían ordenarse, disciplinarse y ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, es así como se ha visto en el deporte la práctica corporal ideal del momento.

Si bien el alegato lúdico aparece en el terreno de la Educación Física, sigue predominando la argumentación proveniente del higienismo para legitimar las prácticas, las cuales, continuaron siendo llevadas a cabo bajo las voces de mando de los/as docentes.

Si bien, en el correr de los años las prácticas corporal se han ido modificando, lxs profesorxs han mantenido el foco de atención sobre la diferencia, aquellos/as que han de ser vistos como anormales, debían ser normalizados. A las justificaciones ya conocidas sobre la nacionalidad, la higiene y la salud se le agregaron el espíritu y el patriotismo (Aisenstein, 2006).

Si bien al deporte se lo ha visto en los inicios de la institucionalización de la Educación Física como una práctica corporal molesta, violenta e indisciplinada a raíz de la competencia que trae consigo, esta visión ha ido cambiando con el tiempo, además del discurso científico se incorporan nuevas ciencias, entre ellas la psicología (Aisenstein, 2015) que ha resaltado la importancia del juego, la motivación y trabajos en equipo dentro del ámbito educativo.

Comienza a argumentarse la incorporación de la práctica deportiva en la Educación Física en función de la importancia por la necesidad de efectuar actividades naturales y con alto valor educativo:

- Desenvolvimiento del gusto innato por la actividad
- Sentimiento de la propia fuerza y capacidad
- Ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción
- Conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo en la observancia de los reglamentos
- Creación del espíritu de solidaridad y abnegación
- Formación del carácter” (MJIP, 1942, p. 230)

Se incita a incorporar el deporte en los patios escolares, se comienza a ver la práctica deportiva como el mejor elemento para disciplinar a una masa de estudiantes, suponiendo que dentro del mismo aparece libertad de movimientos, ludicidad e inclusión.

La técnica deportiva se ha visto como valiosa. Enredados en un estado moderno, donde la eficacia y la eficiencia son componentes claves de la modernidad, el deporte

permite registrar aquellas respuestas que son eficaces a los problemas propias de la actividad corporal.

El Programa de Educación Física (1942) emitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública redacta aquellos contenidos y aquellas actividades que deben de llevarse a cabo en la Educación Física escolar, entre ellas:

- Gimnasia
- Atletismo y pruebas de eficiencia física
- Juegos y deportes (enseñanza práctica)
- Competencias deportivas internas
- Competencias intercolegiales
- Demostraciones gimnásticas y deportivas
- Campamentos
- Conversaciones de Educación Física e higiene
- Natación

Todas las actividad nombradas comienzan a tener auge a partir de la década de 1940, no sólo el desarrollo deportivo y los torneos intercolegiales, sino además se comienza a medir el rendimiento físico de los alumnos y las alumnas para obtener resultados de mejora en cuanto a la eficiencia física, impulsado la búsqueda del rendimiento desde la Educación Física.

“Las pruebas de eficiencia física, en general deberán basarse en las actividades de correr, saltar, lanzar, etc. A estas actividades conviene agregar ciertos aspectos técnicos de los juegos y deportes mismos” (MJIP, 1942, p. 227). En efecto, el deporte como nueva propuesta corporal hegemónica que tiene su aparición a mediados del siglo pasado, fue visto por el ex Presidente Argentino Juan Domingo Perón como una herramienta clave para el desarrollo de sus políticas públicas.

A continuación describiremos las políticas públicas llevadas a cabo entre 1946 a 1955 en cuanto el deporte y la Educación Física han cumplido objetivos claves de las políticas peronistas, siendo éstos parte central del dispositivo elaborado por el peronismo.

### **Visión Militarista de la Educación Física**

Hemos de colocar en primera instancia a la visión militarista, ya que cronológicamente se ha ido conformando desde los inicios de la EF escolar Argentina, y ha aparecido en diversas situaciones políticas e históricas en la asignatura. Según

Aisenstein (2006) la EF surge como efecto de responder ciertas problemáticas educativas y sociales; desde lo educativo, aparece la necesidad de complementar la educación intelectual y moral con la física. Y desde el panorama social, se encontraba necesario conformar sujetos que logren ser ciudadanxs y trabajodrxs.

La vertiente militarista, ha hecho estragos en la EF Argentina, infiltrándose desde los documentos curriculares hasta las consignas e intervenciones que lxs docentes debían realizar: el militarismo como momento de institucionalización de la EF, y el militarismo que resurge tras los golpes de estado que se fueron dando en Argentina.

Comenzando, desde la génesis de la escuela moderna, se ha tomado al cuerpo como blanco y objeto de poder (Scharagrodsky, 2006) y la Educación Física desde la vertiente militar, ha hecho de la gobernabilidad de los cuerpos moneda corriente en sus prácticas pedagógicas.

Dicha visión ha penetrado en la asignatura generando que el autoritarismo se naturalice en lxs estudiantes, y se lo considere como único modelo pedagógico dentro del proceso educativo.

La búsqueda de un orden corporal, y de un arquetipo de estudiante masculino o femenino, fueron los objetivos generales que han de tener aquellos abanderados de la instrucción militar en la escuela. Si bien hemos manifestado el binomio de géneros masculino o femenino, en los comienzos de la EF, la gimnasia militar se ha hallado destinada sólo a los estudiantes varones, quedando excluidas las mujeres. Tras el correr del Siglo XX, ello ha cambiado, y la gimnasia femenina se instala en la escuela. Por supuesto que tratándose de dos géneros distintos, los objetivos y ejercicios se encontraban diferenciados para ambos.

Las intenciones de la concepción militarista de la EF, ha de ser la construcción de cuerpos viriles, fuertes, valientes, patrióticos y plenamente masculinos. Las pretensiones de generar estudiantes que sirvan a la patria en el futuro, exacerbando el valor nacionalista, se concreta en las propuestas pedagógicas de la Gimnasia Militar. “Así la presencia de la esgrima, las marchas, los desfiles, etc., tipificaban (y aún persisten) a los contenidos escolar” (Gómez, 2008, p. 34).

La pedagogía de dicha gimnasia, se haya en lo escrupulosamente minuciosa en cuanto a los ejercicios a realizarse. Algunas prácticas eran consideradas legítimas, en tanto otras eran excluidas.

Los ejercicios metodizados son una verdadera fuente de educación física y moral; no persiguen como única finalidad, conquistar fuerzas, sino que, vinculando sus propósitos con el medio en que han de desenvolverse los niños y los hombres, realiza su acción, dentro de normas, carácter, dosifican el influjo nervioso y equilibran y orientan la voluntad (Levene, 1938, p. 16).

En función de la cita realizada por Horacio Levene, mayor referente de la EF militarizada, puede denotarse que la intencionalidad de gobernar a la población, convirtió a la Educación Física en el medio clave para lograr el modelamiento de los cuerpos, perfeccionamiento de la raza y civilización.

Continuando con las manifestaciones del mayor referente de la Educación Física militarizada:

El concepto de patria, familia y sociedad; el sentimiento del deber y el honor; el espíritu de camaradería y colaboración, en la prédica y en la práctica, deben integrar el desarrollo de un método de cultura física; junto al movimiento que se enseña, el orden y la razón que lo inspira, complementan su eficacia y confirman su propósito educativo” (Levene, 1938, p. 16).

En relación al juicio anterior, los ideales de conformación de niños nacionalistas y patrióticos han sido el fundamento central de las prácticas corporales militarizadas, en las cuales reinaban el disciplinamiento y el orden de los cuerpos estudiantiles.

Ahora bien, como hemos descrito anteriormente, tras el transcurso del siglo XX, la visión militarista se ha ido desarrollando con funciones distintas dependiendo del gobierno de turno.

Si nos situamos en la vertiente militar surgida desde los inicios de la EF (la cual transcurrió de la mano con la creación de la escuela moderna), en base al contexto político, gobernado por la República Conservadora, la EF se inspiraba en la construcción de héroes puramente nacionales, en donde el trasfondo de su objetivo era la obtención de una juventud capaz de soportar el combate, la guerra y la lucha (Barcelona, 2006).

Decimos con ello, una Educación Física, que mediante sus ejercicios gimnásticos de corte marcial y militar logre pulir aquellos comportamientos ligados con la barbarie, una puesta de corrección de conductas para el disciplinamiento social.

Éste tipo de política educativa fundada desde el seno de la institución militar, se liga al constante orden y vigilancia sobre el cuerpo de lxs estudiantes. Valores como la sumisión, el soporte del dolor, y el sometimiento fueron generados por los sostenedores del militarismo en búsqueda de la eficacia, una eficacia que se haya como producto en los hombres patrios.

La mirada del docente debía ser trabajada, controlando cada movimiento y conducta del alumnado. Las voces de mando, su autoridad y correcta apariencia, fueron tres de los puntos clave para ejercer la EF.

El maestro, que frente a una clase ejecuta un ejercicio determinado para ser observado por ella, haciendo de espejo, y lo realiza subdividiéndolo correcta y lentamente, designándolo con voz clara, según le corresponda, sin improvisar designaciones, completa el verdadera proceso educativo, provocando reconstrucción mental (Levene, 1938, pp. 23-24).

En base a lo citado, vemos que la propuesta como práctica corporal, fue la Gimnasia Militar, a través de la cual se desarrollaron sus contenidos como la correcta postura – vertical y erguida-, eficiencia en marchas y contramarchas, y valores asumidos como primordiales para la sociedad (valentía, honor, fuerza). “Las formaciones, marchas, evoluciones han sido adoptados primeramente por el ejército porque resultan formas ara organizar y movilizar a conjuntos humanos” (Aisenstein, 2006, p. 76). Quisiéramos decir, que la Institución Militar ha encontrado el hueco necesario para llevar a cabo sus disciplinadas propuestas, y ha hecho estragos con la asignatura en cuestión.

No sólo se evidencia a la corriente militarista desde el aspecto necesario para la construcción de cuerpos defensores y amantes de la Patria, sino que ha surgido en varios golpes de estado, siendo los más relevantes el golpe de 1930 y 1976. Aclarando lo dicho, hubo dos concepciones más que han sido revestidas por la visión militarista: la década del 30 y parte del 40, en vistas de prácticas eugenésicas en la EF. Y la Dictadura del '76, tomando al deporte como práctica corporal que disciplina y mantiene neutralizadxs a lxs estudiantes.

A continuación, nos adentraremos en cada una de las fechas nombradas, explicando y argumentando su funcionalidad, legitimidad y subordinación hacia el gobierno de turno.

Introduciéndonos en las décadas de 1930 y 1940, se halló en la EF el espacio propicio para el despliegue de las prácticas eugenésicas, es decir, que el objetivo que ha de tener la educación del cuerpo de lxs niñxs y jóvenes ha de ser el mejoramiento racial.

Una EF liderada por políticos de pensamientos fascistas y nazistas, determina erradicar por completo a aquellxs que muestran diferencias, que tienden a la homosexualidad, o bien que se encuentran por fuera de lo catalogado como “normal”. Las intenciones de generar una raza homogénea, fue el punto central como objetivo de la EF, buscando“(…) la posibilidad de que mediante el ejercicio físico se perfeccionen las cualidades innatas del individuo” (Galak, 2015, p. 14).

Además, de generar disciplina, orden y vigilancia, los discursos conservadores y de extrema derecha inundan a la EF, siendo ella una disciplina ortopédica de comportamientos y vicios en lxs estudiantes.

Su propuesta como práctica corporal ha sido la Gimnasia Metodizada, valorada por ejercicios militares minuciosamente especificados en sus manuales, en donde el adiestramiento infanto-juvenil, se encontraba relevante. Las marchas, contramarchas, descansos, ejercicios físicos de corte militar y marcial y redoblantes, fueron los contenidos de aquella Gimnasia, que se creía no volver a vivenciar. Los movimientos libres, los juegos y los deportes, fueron prácticas erradicadas y prohibida por la visión militarista de ésta época. “Insistimos, en que se marquen persistentemente las posiciones que se toman y por las que se pasa al realizar un ejercicio, obligando a definir con exactitud, el firmes, la posición de partida, su recorrido, permanencia y retorno (…)” (Levene, 1938, p. 14).

Una vez imaginado que la perspectiva militarista no iba a resurgir, entrando a mediados de la década del '70, de la mano al golpe militar más perverso que sufre la Argentina, dicha visión vuelve a nacer, con propuestas y objetivos diferidos de los anteriores.

Sin intentar conformar cuerpos defensores de la Patria o los futuros soldados, se utiliza a la EF como telón para lograr tapar aquello que sucedía en la sociedad (asesinatos, secuestros, desapariciones, prohibiciones, apropiación de bebés).

La utilización del deporte como propuesta pedagógica, con fundamentaciones de la “buena salud”, ha sido tomada como factor de disciplinamiento, de control de la masa estudiantil, y la creencia de los supuestos valores que la práctica deportiva transmite.

Rodríguez (2009), investigador uruguayo, lo cual sus aportes nos han enriquecido para comprender la EF argentina, nos da cuenta que la dictadura cívico – militar en Uruguay, ha aparecido con las intenciones de ordenar una 81 sociedad amenazada por lo subversivo, y la EF será útil para mostrar al conjunto de la población los valores que tienen el disciplinamiento y el orden corporal.

Si bien, el autor hace referencia al golpe de estado provocado en Uruguay, se asemeja en fecha e intencionalidades a la dictadura cívico – militar que venimos desarrollando, logrando extrapolar sus aportes a la historia Argentina.

A modo de claridad, plantearemos un recuadro con las tres funciones que ha tomado el militarismo en el transcurso de la EF escolar, junto a sus contenidos, objetivos y propuestas corporales.

Tabla 1 Militarismo en la Educación Física Visión Militarista Época Función – Contenidos – Objetivos Propuesta Fines S. XIX Institucionalización EF Y Construcción de hombres patrios. Y Formar futuros soldados defensores de la patria. Y Desarrollo de la hombría, coraje, valentía y fuerza. Y Búsqueda de niños hacia el heroísmo. Y Marchas, contramarchas, descansos, batallones escolares. Gimnasia Militar Década 30 y 40. Golpe de Estado Y Construcción de arquetipo femenino y masculino. Y Eliminación de lo anormal Y Culto a la homofobia. Y Ejercicios Físicos Gimnasia Metodizada 82 disciplinados. Correcta postura, marchas, contramarchas, rondas. 1976. Golpe de Estado Y Adiestramiento, disciplinamiento, control y vigilancia social. Y Apreciación y búsqueda de la correcta apariencia. Y Esconder el trasfondo social. Y Erradicar prácticas y pensamientos ligados a ideología de izquierda. Deporte

Con el cuadro anterior, hemos de arrojar luz a los contenidos, objetivos y propuesta corporal realizada por aquellxs que han llevado las riendas de una Educación Física Militarizada, demostrando como objetivo transversal construir el “hombre” argentino, patrio y nacionalista.

Alejarse de lxs subversivxs y de la ideología de izquierda fue el núcleo central de éstas prácticas corporales de adoctrinamiento, control, vigilancia y manipulación del cuerpo estudiantil.

Damos como resumen, anclando nuestras palabras desde las ideas de Rozengardt (2008) que desde la perspectiva militarista de la Educación Física escolar, el cuerpo a construir:

Es el del mandato silencioso, el repetidor de los rituales escolares: la bandera, la fila, el silencio; el de la búsqueda de eficiencia para el funcionamiento y el orden; promueve la separación por sexo para no tocarse ni mezclarse. No hay un sujeto concreto, 83 considera a todos los niños como iguales ante la tarea. No hay lectura de necesidades (Rozengardt, 2008, p. 113).

En relación a lo manifestado, quisiéramos continuar describiendo la próxima perspectiva ideológica que ha dado inicios a la Educación Física como asignatura: la visión higienista.

### **Visión Higienista de la Educación Física**

A modo de aclaración, las perspectivas ideológicas no desaparecen, sino más bien se neutralizan tras la llegada de otra visión que gana la hegemonía del campo, y se encuentra fundamentada para “hacerle frente” a aquello que se mantiene instalado como verdadero.

Sucede, que la visión militarista desarrollada en el apartado anterior, comienza a sentirse amenazada por una nueva perspectiva, argumentada desde las ciencias médicas, llámese higienismo.

Tras la corriente positivista decimonónica, se instala dentro de la Educación Física un paradigma proveniente de las ciencias médicas. La legitimidad del saber médico, aparece en cada rincón donde se ha ido conformando el discurso pedagógico. Es decir, que la escuela se ve empapada del alegato médico, vale aclarar higienista, y la Educación Física como asignatura encargada de la educación de los cuerpos estudiantiles, se ha encontrado subordinada por el discurso de la medicina.

Es así que la creciente difusión de las ideas modernas en la disciplina significaron la inclusión de prácticas de corte higienista, resultando que la Educación Física se transforme en un agente de salud (Gómez, 2007).

En resultado, aparece la expansión de la medicina como institución de control social (Aisenstein, 2014), el discurso médico ha ocupado el campo de la cultura física, y la Educación Física vista como elemento de dicho campo, no se vio ajena a ello.

Dentro de la EF, el cuerpo de lxs estudiantes, comienza a verse pura y exclusivamente como organismos anátomo – fisiológicos. La mirada docente hace hincapié sobre el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento de lo corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos, sosteniendo que el desarrollo de organismos sanos desde la niñez, provocará la construcción de futuros ciudadanxs, alejadxs de enfermedades, necesarios para la nación.

Los argumentos científicistas desarrollados hasta el momento avanzaron, se incorporaron y se volvieron legítimos.

La Educación Física escolar, se ha encontrado destinada a mejorar y/o mantener la salud de lxs estudiantes, y en otros casos, a prevenir enfermedades, una especie de

“higiene preventiva” (Franco, 2011, 129). Sus prácticas se adecuaron al entrenamiento fisiológico y postural, con validaciones y argumentaciones médicas.

La inculcación de los valores morales e higiénicos, en articulación al desarrollo del esfuerzo, la salud y el perfeccionamiento físico fueron los objetivos macropolíticos propuestos para la asignatura. Recordemos, que la inculcación del Sistema Argentino de Educación Física a principios de Siglo XX ha potenciado el carácter higiénico de la asignatura, y en palabras de su creador, el Dr. Romero Brest (1905) el Sistema Argentino de EF persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, proponiendo el perfeccionamiento físico.

A modo de esclarecer y describir aún más la perspectiva higienista de la Educación Física, demostraremos en las próximas líneas, la propuesta corporal del Dr. Brest hecha escrito, llamada Gimnástica Fisiológica (1905), parte constitutiva del Sistema Argentino de Educación Física.

Enrique Romero Brest, ha de proponer clasificaciones sobre los ejercicios gimnásticos, siendo ello:

- Preliminares.
- Torácicos.
- De equilibrio.
- De fijación de la espalda
- Del tronco
- Abdominales.
- De saltos.
- De sofocación.
- Respiratorios.

En relación a los ejercicios gimnásticos propuestos desde El Sistema, se conforma en base a ellos, los momentos que toda clase de EF debería de llevar adelante en función de la respuesta fisiológica orgánica:

- Primer momento: ejercicios preliminares o de excitación circulatoria.
- Segundo momento: ejercicios torácicos o de excitación respiratoria.
- Tercer momento: ejercicios de equilibrio o de excitación muscular.
- Cuarto momento: ejercicios del tronco o de trabajo localizado.
- Quinto momento: ejercicios calmantes o de efectos descongestionantes.
- Sexto momento: ejercicios sofocantes o de excitación profunda de la respiración y de la circulación.

- Séptimo momento: ejercicios respiratorios o calmantes y educativos de la respiración y de la circulación.

Se desarraigan de los momentos, los efectos de la clase según Romero Brest (1905), siendo: preparatorios o de excitación suave, complementarios o localizantes del ejercicios, fundamentales o de excitación intensa.

A raíz de lo manifestado, los componentes del Sistema Argentino de Educación Física y los juicios de su creador, demuestran que la EF se ha caracterizado por esbozar argumentaciones científicistas adheridas al discurso bio-médicos, generando de esta manera, que lxs docentes competentes a la asignatura encuentren su función social en el desarrollo saludable de lxs ciudadanxs.

No obstante, debemos aclarar, que la práctica higiénica en la Educación Física arrastra consigo a las prácticas eugenésicas, aduciendo con ello que “la escuela se transformaba, entonces, en el aparato del Estado desde donde se seleccionaban a los más aptos para llevar adelante el proyecto higiénico/eugenésico” (Franco, 2011, p. 129).

Se ha intentado por medio de la EF, no sólo desarrollar la “buena salud” sino además derrocar todos aquellos comportamientos incivilizados y etiquetados como anormales, reproduciendo y legitimando el camino de la heteronorma.

Se ha destinado a lxs niñxs y jóvenes escolarizadx, baterías de ejercicios físicos con el objetivo de desarrollar una correcta postura, fortalecer la masa muscular, aumentar la resistencia y beneficiar al desarrollo saludable del organismo, en vistas de una mejora a nivel poblacional. Queda en claro, que se articula la intencionalidad de educar intelectual, moral y físicamente, con las expectativas de construir niños sanos, fuertes y viriles, y niñas elegantes y sutiles, pensando en el rol social que se les atribuye, ser futuras madres.

Scharagrodsky (2006) nos contribuye cuáles han sido los fines y contenidos propuestos por E. Romero Brest, primer referente e iniciador de la EF higienista argentina, sobre los ejercicios físicos en búsqueda de la feminidad y masculinidad:

Tabla 2 Gimnasia femenina y gimnasia masculina  
Feminidad Masculinidad Fines - La maternidad. Mujer igual a maternidad. Vínculos sociales destinados a lo privado. - El ciudadano. Vínculos sociales asociados con el espacio público. Contenidos - Gimnasia torácica femenina - Gimnasia estética - Juegos con adecuación al sexo - Gimnasia torácica masculina - Defensa personal - Deporte: todos los conocidos al momento.

Los ejercicios, juegos y actividades se encontraron de principio a fin argumentados bajo el discurso de la fisiología. Aquello que no encuentre fundamentaciones

fisiológicas era descartado como contenido de la disciplina, decimos entonces, que se permitieron y/o prohibieron distintos tipos de ejercicios físicos.

Esta corriente pedagógico – científica de neto corte biologicista, trataba de infundir y difundir en las propuestas corporales los principios provenientes de la Fisiología, la Higiene, la Pedagogía y la Medicina (Mamode, 2015). Los ideales de aquellxs abanderados de la EF Higienista, se fueron construyendo y empapando de bibliografía y práctica Europeas. Corrientes Gimnásticas fueron llegando a nuestro país haciéndose propia la Educación Física Argentina, o bien, fueron tomadas por los agentes que fueron constituyendo la EF escolar, para lograr legitimarse en el campo.

En palabras de Soares (2006) las corrientes Gimnásticas han ido apareciendo para rellenar aquel vacío existente sobre las propuestas corporales de la época, y para salvaguardar el proceso de modernización que se fue desarrollando.

Los tiempos, los ritmos, los espacios, el desarrollo mecánico, y la industrialización, generaron una problemática en cuanto la educación de los cuerpos, y en respuesta a ello las vertientes gimnásticas europeas traen consigo una nueva forma de pensar el universo kinético.

Retomando a la autora, las gimnasias traían consigo un contenido codificado. Se incitaba a generar tareas para la enseñanza del alineamiento, distancias entre los cuerpos, distancias entre los cuerpos y los objetos, noción de los espacios ocupados y suma atención a la correcta postura corporal.

“Las acciones humanas, los gastos energéticos, el esfuerzo, todo comienza a ser objeto de medición y se torna en un objeto particular de estudio teniendo como horizonte la precisión y eficacia de cada gesto” (Soares, 2006, p. 224).

La construcción y el desarrollo de una nueva sociedad moderna, la cual busca eficiencia y eficacia en sus ciudadanxs, dieron el pie para contribuir desde la Educación Física escolar, estrategias pedagógicas minúsculas y microfísicas en utilidad al tipo de ciudadanx buscadx. Todas aquellas nuevas propuestas corporales, bajo el paraguas del Sistema Argentino de Educación Física, se encontraban escudadas tras el fundamento científico biologicista, único discurso autorizado del momento. La Medicina se hace notar con el saber y conocimiento necesario sobre los controles y cuidados a realizarse sobre los cuerpos, sin dejar de lado a la Educación Física, donde “el profesor de Educación Física se fue convirtiendo en un aplicador de retazos y principios del discurso médico o, mejor dicho, en un médico de segunda” (Scharagrodsky, 2014, p. 139).

En esta búsqueda de las simetrías corporales, se instala la pedagogía de la postura (Soares, 2006), con lo cual la Gimnasia es aceptada y legitimada como posibilidad educativa que tematiza lo corporal, siendo ella una práctica corporal que disciplina, aliena, mantiene el orden y los lineamientos, desarrolla la salud de lxs estudiantes y genera correcciones posturales.

Para ampliar las vertientes gimnásticas europeas que dieron paso en Argentina, tomaremos a Soares (2006) que analiza las tres grandes corrientes: a) corriente gimnástica francesa, b) corriente gimnástica sueca y c) corriente gimnástica Alemana. Desarrollaremos desde la autora cada una de ellas.

a) La corriente francesa coloca sus bases sobre la fisiología mecánica, anatomía, canto y filosofía. Sus objetivos han de ser la formación de hombres fuertes, diestros, disciplinados y patrióticos, creando así una verdadera idea de Nación. Todos estos objetivos quisiesen desarrollarse por medio de una aglomeración de ejercicios de salto, lanzamiento, recepción, pases, carreras, entre otros.

b) La corriente gimnástica sueca se diferencia de la anterior vertiente ya que tuvo un propósito humanitario, pedagógico e higiénico. El objetivo principal de la gimnasia sueca, ha de ser el desarrollo simétrico y armónico de cuerpo, centrándose en aspectos correctivos del ejercicio físico en la educación del cuerpo.

c) La corriente Alemana ha sido la arista que más ha penetrado en la Educación Física escolar Argentina. Sus fundamentaciones se basaron en la fisiología. Sus propuestas se encontraban en la búsqueda de educar el cuerpo para formar una personalidad completa, entendiéndose completa como una buena salud, alegría y belleza corporal, ya que sus propósitos afirman que el ser humano es una unidad física y espiritual y que una debilidad que demuestre físicamente puede ser una debilidad del alma.

Creemos hasta el momento que la corriente Alemana demuestra ser la primer propuesta corporal de índole gimnástica que considera al sujeto como un ser integral, no sólo observando el factor orgánico, sino también las expresiones del movimiento.

Penetrándonos en la Educación Física Infantil, y tomando los aportes de Villa (2015) se crea en nuestro país el “Programa Diem” específicamente en el año 1961. Dicho programa apuntaba concretamente a mejorar las prácticas de la EFI en Argentina, llevado a cabo por Carl Diem, pedagogo Alemán, y Liselott Diem, profesora dedicada a la gimnasia, encargada de emitir cursos referidos a las formas de trabajo en la Educación Física Infantil y Gimnasia Femenina.

Una vez creado el Programa Diem, se llevaron a cabo conferencias referidas a la educación y a la EF, en las cuales participaron 157 docentes del área, continuando el programa en el año 1962 con la visita de Liselott Diem. Sus propuestas se encontraban incitadas por objetivos concretos: por medio de los ejercicios propuestos por el/la docente, se incitaba a lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento físico (Villa, 2015). Lo interesante y novedoso de la propuesta del matrimonio Diem ha sido el respeto por el desarrollo de la capacidad natural del movimiento del niño.

Sosteniendo que el Programa Diem fue altamente difundido en Argentina, generando una mayor especialización en la Educación Física Infantil, indagamos aún más en las propuestas difundidas por Liselott Diem.

Tomamos a Dallo (2002) referente de la Gimnasia en Argentina, quien nos desarrolla brevemente en sus escritos las propuestas de Diem.

Siguiendo con el autor, Liselott brindaba sus prácticas corporales sobre de la base de la habilidad motora, generando por medio de sus ejercitaciones el buen desarrollo corporal y motor. Su planteo didáctico se encontraba bajo una aglomeración de acciones motrices, pudiendo ser ellas, caminar, correr, saltar, reptar, rolar, trepar entre tantas.

Los objetivos de su propuesta gimnástica para la Educación Física Infantil podían resumirse en:

- Corrección formativa – postural
- Desarrollar de la fuerza
- Movilidad articular y flexibilidad corporal
- Coordinación motora

Gran parte de sus propuestas pedagógicas destinada a niños y niñas, escudaban sus consignas bajo la pregunta y lema ¿Quién es capaz de...? Liselott sostenía que éste era el medio indicado que conduciría a los niños por el camino del descubrimiento personal del cuerpo, y el desarrollo de movimientos seguros.

Podemos decir, que la EFI se encontró inundada de bibliografía y propuestas provenientes de la Gimnasia Alemana, donde su trasfondo y fundamentación se encontraba aliada al discurso bio-médico, con intenciones de desarrollar habilidades motoras y destrezas físicas. Los alegatos pedagógicos y biológicos fueron fusionados creando un discurso legítimo para la Educación Física Infantil.

Es así, escribiendo desde Rozengardt (2008) como la Educación Física ha tratado de construir un cuerpo disciplinado, donde lo importante es el ejercicio y el desarrollo de

aptitudes físicas, colocando el foco sobre la obtención de capacidades físicas actividades que debe realizar el colectivo estudiantil para lograrlo.

Creemos que el enfoque higienista, se sostiene durante el transcurso de la Educación Física durante todo el siglo XX, ya que las fundamentaciones con validaciones científicas, lo medible y lo eficaz, gana la jerarquía del saber y los supuestos sobre el mantenimiento o adquisición de la salud continúa siendo el discurso de legitimación de la Educación Física escolar.

### **Visión Deportivista en la Educación Física Argentina**

Hemos aclarado en líneas anteriores, que la práctica deportiva ha aparecido en distintos momentos históricos de la EF escolar Argentina, lo cual no se correlaciona a que en esos hechos la perspectiva deportivista haya primado en la EF. Pudiendo ser aquellas circunstancias, como la propuesta deportiva de Enrique Romero Brest, argumentando la inclusión de - algunos - de los deportes existentes como ejercicios sofocantes y beneficiosos para la salud, o tomado por las dictaduras militares que sufrió el país como práctica para controlar, adiestrar y ocultar los desastres antidemocráticos que iban cometiendo a nivel social.

Por estos motivos, y para no mal interpretar conceptos, aclararemos en el correr del apartado la aparición de la visión deportivista y las intenciones de su aparecer. Colocando de base los aportes de Aisenstein (2006) podemos dar cuenta que el deporte ingresa a las paredes de las instituciones educativas en la década del 40 del siglo pasado, pero no ingresa cualquier deporte, sino aquel “sport” competitivo, que caminaba a la par junto a los primeros torneos colegiales.

Queriendo reflexionar sobre la llegada del deporte al currículum escolar, entendemos que hubo un modo de pensar distinta la educación del cuerpo de lxs niñxs, a la que venía siendo, incitando a una educación arraigada en los valores de la competencia y el individualismo, haciéndose presente en la matriz curricular de la EF escolar.

Tras la llegada del deporte como contenido del currículum, exigió según Aisenstein (2008) distintos juicios y prejuicios al respecto, algunxs pudieron considerarlo un tema menor (desde la ciencias sociales), un tema sesgado por los factores mercantilistas lo cual lo hace ajeno a la educación (desde algunas visiones pedagógicas), o una prácticas reproductora de la ideología capitalista (para la pedagogía crítica), con lo cual, afianzarlo en la escuela correspondería con la igualdad de oportunidades y democratización de saberes que la escuela intenta impregnar.

Tras las disputas entre los discursos;

(...) en esa oportunidad histórico-política la pedagogía, como discurso científico sobre la educación, aceptó al deporte en la escuela cuando logró definirlo como actividad “esencialmente” positiva por 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 masivos controlados y construir subjetividades colectivas (Aisenstein, 2008, p. 124).

El deporte, en función de los aportes de Bracht (1996) ha logrado su expansión luego de la segunda guerra mundial, momento en el cual genera un desarrollo a nivel cuantitativo y logra en el elemento hegemónico de la cultura corporal del movimiento.

La Educación Física se irá transformando lentamente en la patrocinadora del deporte de competencia y espectáculo, subordinando sus contenidos a la institución deportiva.

Tomando los aportes de Schnaidler (2006), quien realiza un tratamiento reflexivo sobre el deporte escolar y su consecuente articulación a un mercado de producción capitalista, nos da cuenta que dentro de la práctica deportiva aparecen grados de violencias legitimadas, diciendo con ello que “aparecen así, formas de violencias permitidas” (Schnaidler, 2006, p. 83).

Dejaremos explícito en función de la cita del autor, que si bien los deportes escolares se han encontrado disfrazadas con argumentaciones como el “trabajo en equipo”, el “compañerismo” y el “respeto”, se generan en esas situaciones enmarcadas por el reglamento universal deportivo, momentos de violencia verbal, física y gestual.

Observaremos a continuación, la variación de los contenidos de la Educación Física luego de la década del '40. Léase lo dicho en los programas de Educación Física de 1939 y 1941, donde se muestra un claro viraje en cuanto a los contenidos a enseñar en la escuela primaria y escuela media. Comienzan a llevarse a cabo deportes que en situaciones anteriores no eran incluidos, empero ingresando como una forma más de ejercitación del organismo.

Se estrenan los primeros torneos deportivos a nivel escolar:

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de educación física; en razón de que se les ofrece motivos de felicidad al mismo tiempo que se los educa en la persecución de altos ideales (MJIP, 1941).

El discurso pedagógico toma al deporte, lo hace parte, le coloca argumentaciones educativas y de esta manera ingresa como legítimo a la matriz de la Educación Física, sin cesar las justificaciones sobre una educación física preventiva a nivel salud.

La Educación Física era concebida (y aún sigue siéndolo) como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica como en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo (Gómez, 2008, p. 24).

Las argumentaciones de su implementación según Aisenstein (2006) han de ser, que la práctica deportiva desarrolla la nacionalidad, la moral, inculca valores de higiene, desarrolla la salud, genera fortalecimiento del espíritu y estimula el patriotismo.

A todos los alegatos a favor del deporte, en los Programas de Educación Física nombrados con anterioridad, aparece la explícita certeza de querer intensificar la atención sobre aquello que se encuentra por fuera de la norma, para normalizarlo en caso de ser necesario, o invisibilizarlo.

Decimos entonces, que la llegada del deporte moderno a la escuela Argentina rellena el vacío de ciertos discursos retóricos emitidos con anterioridad dentro de la disciplina. Aparece una práctica corporal alejada de los ejercicios engorrosos, minuciosos, repetitivos y sistemáticos como son los Gimnásticos, para llevar a cabo situaciones con mayor dinamismo y entretenimiento.

Se debe comprender la llegada del deporte a la escuela no solo como el resultado de expansión mundial de la práctica deportiva o bien la difusión realizada por los medios de comunicación, sino también deben considerarse todas las justificaciones teóricas que comienzan a permitir ciertas actividades que no se encuentran ceñidas a la austeridad de la postura o a los movimientos controlados y ordenados (Aisenstein, 2006).

El discurso del deportivismo no logra desprenderse de las fundamentaciones bio-médicas, justificaciones como el “placer por lo lúdico”, “el desarrollo del trabajo en equipo” y la “libertad de movimientos” que genera la práctica deportiva, se encontraban sujetadas a “los efectos sobre los procesos energéticos”, “desarrollo de la musculatura”, “resistencia”, entre otros.

Si bien el deporte fue – y es – justificado bajo el enfoque biologicista, privilegiando al valor higiénico, Aisenstein (2006) nos da cuenta que los Programas de Educación Física de la década del '60 generaron un giro en su argumentación. Se comienza a germinar el discurso del quehacer deportivo por el juego limpio, y los valores colaborativos del trabajo en equipo que brinda la práctica misma.

Podemos decir a modo de resumen, que se ha pasado de “la idea de la Educación Física como gimnástica a la idea de la Educación Física como deporte y habilidades deportivas” (Kirk, 2010, p. 8). Esta transformación de propuestas pedagógicas, se debe no sólo a los cambios en el tipo de cuerpo a construir dentro de la escuela, sino que la EF se encuentra en constante búsqueda de la satisfacción de las necesidades del mercado.

Queriendo ahondar aún más sobre el deporte en la escuela, y sobre todo la filtración de la institución deportiva dentro de la Educación Física (entiéndase por ella al Comité Olímpico Argentino y en algunos hechos puntuales la Secretaria de Deporte de la Nación), nos afianzaremos en Bracht (1996) para desarrollar los códigos que las nombradas instituciones producen con el deporte.

Aparece dentro de las prácticas deportivas, el rendimiento junto a la jerarquización por rendimiento, el principio legítimo de la competencia (sosteniendo que si no se compite no hay deporte), la reglamentación rígida sin espacios para su modificación y la búsqueda de la derrota ajena para la victoria propia. Todos estos “valores” que el deporte incita, y las instituciones deportivas han logrado filtrar en la escuela escudándose bajo el lema que el deporte es educativo, se encuentran ligados a los valores que el sistema capitalista derrama sobre la sociedad, como situación contextual.

Pudiendo manifestar, que la Educación Física se convierte en el epicentro de construcción y búsqueda de talentos deportivos, teniendo entre sus contenidos los distintos deportes (tradicionales), las habilidades deportivas y sus respectivas técnicas. Léase a continuación, un fragmento del Programa de Educación Física emitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina en el año 1942:

El plan de Educación Física consta de las actividades que se expresan a continuación:

1) Clases de Educación Física

-Gimnasia

-Atletismo y pruebas de eficiencia física

-Juegos y Deportes

-Competencias Deportivas Internas

2) Natación

3) Actividades complementarias:

-Días de juego

- Torneos intercolegiales
- Competencias deportivas internas
- Demostraciones gimnásticas y deportivas
- Defensa personal
- Actividades recreativas de verano
- 4) Actividades del Club Colegial
- 5) Conversaciones sobre temas de educación física e higiene
- 6) Exámenes periódicos físico – médico y de higiene
- 7) Preparación profesional

La EF instala el deporte, o bien, las instituciones deportivas comienzan a meter un pie dentro de la escuela, para afianzarse y encontrar allí un espacio más de propagación, masificación y mercantilización de la cultura física.

Diremos entonces, que si en tiempos anteriores el docente generaba propuestas gimnásticas y ahora las propuestas son con un enfoque deportivo/competitivo, “se pasó del profesor-instructor y del alumno-recluta hacia el profesor-entrenador y del alumno-atleta” (Bracht, 1996, p. 20). Comienza a generarse un reduccionismo en la tarea docente, donde la enseñanza del reglamento y la técnica deportiva fueron la legitimidad de su quehacer.

Han sostenido que desde edades tempranas es necesaria la enseñanza de las habilidades deportivas básicas, inevitable de ser adquiridas para un desarrollo eficiente y eficaz dentro del deporte. A esta etapa de comenzar a construir futurxs deportistas se la ha denominado iniciación deportiva, y es aquí donde la infancia se concibe como un período instrumental de la formación de deportistas (Giles, 2015)

Renzi (2009) tras un escrito referido a la enseñanza de la Educación Física en la educación infantil alega que si bien las prácticas deportivas no pueden (no, no deben) enseñarse en edades tempranas, es preciso que lxs niñxs puedan representar los deportes “haciendo como sí” jugaran a alguno de ellos:

A partir de los juegos motores reglados se construyen los juegos motores deportivos, antesala de los deportes. Aun cuando los juegos motores deportivos y los deportes no constituyen contenidos cuyo aprendizaje sea posible en el nivel inicial, dadas las exigencias perceptivas, lógico motrices, coordinativas, condicionales, relacionales y reglamentarias que demandan, es conveniente dejar que los niños hagan ‘como si’ jugarán al voleibol, fútbol, etc., en función de satisfacer sus

necesidades de identificación con los adultos. Para que así sea, habrá que favorecer la flexibilización y modificación de las reglas, los espacios y la cantidad de jugadores según las posibilidades reales de los alumnos (Renzi, 2009, p. 11).

Desde la cita de la autora, una vez más se intenta por medio de la EF escolar constituir desde edades tempranas a futurxs deportistas.

Decimos desde Rozengardt (2008), que la perspectiva deportivista de la EF, ha intentado construir un cuerpo deportivo de lxs alumnxs, diciendo con ello, que este tipo de cuerpo se encuentra como portador de la competencia, la comparación, la cuantificación, la clasificación entre los que son buenxs y lxs que son malxs para el deporte o para la Educación Física, aparece así:

Separación por sexos por considerar a las mujeres incapaces de competir con los varones o por cuidarlas (en lo concreto, se asienta en un sistema de menores expectativas sobre el rendimiento de las mujeres). Existen contenidos a enseñar: los deportes como hechos u objetos cerrados, que se transmiten acríticamente trasladando los modelos vigentes en el ámbito federativo mediante propuestas didácticas tecnicistas (Rozengardt, 2008, p. 113).

Este planteo sexista del deporte, lleva consigo que lxs niñxs y jóvenes sometidos a practicarlo en las clases de Educación Física sean incapaces de generar una crítica hacia los elementos negativos constitutivos del deporte, importando sólo la transmisión y reproducción de la práctica corporal hegemónica. Podemos declarar, que las instituciones deportivas no sólo han intentado introducir al deporte como contenido, sino que han tratado de reemplazar a la Educación Física como asignatura.

Si bien sostenemos que la vertiente deportivista ha ido ganando la hegemonía del campo de la Educación Física, por cuestiones mercantilista, de masificación y facilidad del quehacer docente, no es evidenciada como única perspectiva a considerarse.

A continuación iremos desarrollando el enfoque psicomotricista que ha primado en la EF infantil.

### **Visión Psicomotricista de la Educación Física en Argentina**

Hasta el momento, hemos descripto visiones cargadas de intencionalidad que fueron constituyendo a la Educación Física escolar, explicando entonces que

instituciones ajenas a la EF fueron filtrándose en ella para lograr acaparar una porción del campo de la cultura física y legitimarla dentro del currículum escolar.

A partir de ahora, la Educación Física intenta construir una nueva perspectiva arraigándose de un enfoque llegado desde Francia: la psicomotricidad.

Creada desde el meollo de la institución médica, la novedosa disciplina psicomotricista genera un alto impacto sobre la educación de los cuerpos de lxs niñxs en Argentina, siendo una herramienta pedagógica que ha legitimado el accionar de lxs docentes que conforman el cuerpo de la EF.

La cercanía de la psicomotricidad con la educación física proviene de tres cuestiones de fondo, (...) la primera es que ambas persiguen un planteamiento global. La segunda, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. La tercera cuestión es que la motricidad es un medio para unos fines más amplios, añadiendo la educación física la doble propiedad de medio y contenido (Navarro Adelantado, 2009, p. 105).

En función de los aportes del autor, sostenemos que el enfoque psicomotricista se ha impregnado en la Educación Física, ya que lxs docentes del área han tomado objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de la psicomotricidad, para avalar su accionar.

Iremos desarrollando en las corrientes líneas las ideas principales de la psicomotricidad y cómo la Educación Física se encontró subsidiaria a ella en el largo proceso de construcción del enfoque desarrollista, que iremos explorando en el correr de la investigación.

La psicomotricidad se funda en nuestro país entrando en la década de 1970, y ha logrado captar la atención de educadorxs de distintas áreas por su innovación sobre la mirada integral de lxs sujetos, diciendo con ello, que la vertiente psicomotricista logra romper con el dualismo cuerpo – mente, llevando a cabo la educación intelectual por medio del cuerpo.

Si bien se destacan en varias de las bibliografías referidas a la psicomotricidad, que su origen de creación ha de ser terapéutico, es decir, reeducativo a nivel psicomotriz, su gran impronta bastó con ser un modelo educativo, necesario de ser llevado dentro de las instituciones educativas.

Tomamos las ideas generadas por Villa (2015), quien nos da cuenta que la educación psicomotriz se encuentra definida como una educación general del ser a través de su cuerpo. Caemos en la cuenta, que la educación psicoafectiva y emocional se coloca como centro de la actividad motriz de las niñas y niños escolarizadxs. El cuerpo se ha dejado de entender como un ente meramente anatómico - fisiológico, y pasó a tornarse una herramienta, un medio útil para la educación integral de lxs sujetos.

La motricidad ya no era considerada como un repertorio de movimientos coordinados para adaptarse a un fin determinado y sin sentido para quién lo realiza, sino por el contrario, es considerada como la resultando de una intencionalidad del sujeto de un proyecto personal. (Villa, 2006, p. 46).

La idea de la educación bajo la totalidad del ser, y tomar al movimiento como eje central del proceso de aprendizaje, generaron un vuelco en la educación de lxs niñas. No sólo desde la disciplina de la Educación Física, sino, tomando a Le Boulch (1983), la educación psicomotriz en el jardín de infantes y en el nivel primario representan la preparación necesaria y funcional para los aprendizajes escolares básicos, como por ejemplo el lenguaje y la lecto-escritura.

Berruezo y Adelantado (2000) define que la psicomotricidad que propone como objetivo general desarrollar mediante un abordaje corporal las distintas capacidades del individuo, pretendiendo llegar por vía de lo corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos.

Aclaremos entonces, que la vertiente psicomotricista no sólo desarrolla el factor motriz en niñas y niños, sino que además logra educar las estructuras cognitivas, utilizando al cuerpo como medio.

Quisiéramos ahondar más en los escritos e ideas de Jean Le Boulch, médico y Profesor de Educación Física de origen francés, que por medio de su bibliografía y sus visitas a la Argentina ha imperado sobre el accionar de lxs docentes de EF en la escuela, en especial con la creación de su método psicokinético, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978, p. 11). El autor, realiza una crítica a las prácticas corporales y disciplinas que piensan a los cuerpos y conductas desde el dualismo. Gracias a esta nueva teoría psicomotricista, los movimientos conductuales comienzan a ser observados detenidamente como efecto intencionales del ser humano.

En psicokinética, por el contrario, ponemos énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma “en sí” cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación “significante” de la conducta de un hombre (Le Boulch, 1978).

Esta nueva ciencia del movimiento humano denominada de esta manera por Le Boulch, ha colocado como objetivo central de su teoría el desarrollo del esquema corporal, donde el núcleo de sus prácticas se han encontrado en la construcción de una imagen del cuerpo operatoria que le permitiese al sujeto lograr una adecuada disponibilidad corporal (Villa, 2015), concepto que posteriormente será utilizado por agentes de la Educación Física escolar.

Podemos decir, que la asignatura se ha apropiado del cuerpo teórico de la Educación Psicomotriz, a partir de contenidos conceptuales como el esquema corporal, el espacio, el tiempo, y la lateralidad (Rocha Bidegain, 2015).

Los aprendizajes de estos contenidos se generan, según Le Boulch (1978, 1983) mediante tres fases:

- La fase exploratoria global, donde el/la sujeto se pone en contacto con el problema a resolver.
- La fase de disociación, en la cual luego de la primera fase donde el movimiento es difuso e impreciso, en esta etapa comienza a fijarse el hábito motor.
- La fase de estabilización, momento en la cual se automatiza la conducta motriz, que se aplicará inconscientemente en otras actividades.

Siguiendo con su corriente psicomotricista llevada a cabo por medio de la creación de su método psicokinético, y más tarde psicocinético, propone distintos ejercicios a llevarse a cabo en el nivel prescolar (así llamado por el autor), para el desarrollo de la motricidad global:

- En primera instancia su propuesta se basa en organización de las actividades de expresión libre: se muestra preocupado e interesado en generar espacios propicios para el desarrollo del juego libre en la infancia, sobre todo dentro de las instituciones educativas, “el primer imperativo es, por lo tanto crear espacios más amplios para el juego de nuestros niños” (Le Boulch, 1981, p. 160), estos espacios, permitirán a lxs niñxs tener un máximo de libertad en sus movimientos y creación de nuevas posibilidades de moverse.

La utilización de materiales con distintas texturas, pudiendo ser la arena y el agua, y materiales móviles variados, como pelotas, arcos, bolos, neumáticos o aros, se fundamentan como imprescindibles para el desarrollo psicomotriz de lxs niñxs.

- Ejercicios para el desarrollo de la coordinación dinámica general: desde la teoría del autor, se encuentra de suma importancia la confrontación en las situaciones problemas, diciendo con ello, que el/la docente debe de intervenir en aquellos juegos espontáneos realizados por lxs niñxs para generar distintas problemáticas, donde el/la alumnx deba resolver motriz y cognitivamente. Esta búsqueda del “perfeccionamiento progresivo de la realización motriz” (Le Boulch, 1983, p. 174) implica la puesta en escena de los dos mecanismos reguladores, siendo ellos el equilibrio y la actitud. Cuando el/la niñx se encuentra capacitadx para ello, debe reforzarse la vivacidad, la fuerza muscular y la resistencia.

Ejercicios propuestos por Le Boulch (1983) para el desarrollo de la coordinación dinámica general pueden resumirse en, ejercicios de desplazamiento del material, ejercicios de lanzar, saltos de obstáculos, trepas y suspensiones, entre otros.

- Desarrollo de la coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual: este tipo de desarrollo según el autor, se encuentra apoyado al fortalecimiento de la coordinación dinámica general. Se requiere de necesidad, potenciar la habilidad manual en relación al campo visual, basándose en propuestas donde el/la niñx deba realizar movimientos que influyan sobre el espacio kinestésico y el espacio visual. Entiéndase a ellos como, perfeccionamiento de la prensión, lanzar y recibir objetos, juegos de manos con pelotas de distinto peso, entre otros.

Una vez desarrollados los contenidos que Le Boulch (1978, 1983) plantea para potenciar la coordinación dinámica general, su teoría del movimiento remite además a la importancia de la percepción y conocimiento del propio cuerpo, siendo sus fundamentos la estructuración del esquema corporal, junto a la enseñanza y perfeccionamiento de la lateralidad, y la percepción témporoespacial.

A modo de síntesis, los contenidos a desarrollar por el enfoque psicomotriz innovado por Le Boulch (1978, 1983) son: la motricidad gruesa, motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo – manual, el esquema corporal, percepción témporo-espacial, reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad.

Creemos imprescindible destacar que el método psicokinético dispone de dos disciplinas para la conformación de su tronco conceptual, la psicología y la fisiología. Las argumentaciones provenientes de ésta última no han cesado siquiera

con la llegada de la vertiente psicomotricista a la Educación Física. Los discursos médicos, en este caso imperando los fisiológicos y neurológicos, han generado las argumentaciones necesarias para legitimar la teoría que la psicocinética presenta.

Berruezo y Adelantado (2000) da cuenta de los contenidos que el enfoque psicomotricista ha de tener, siendo ellos:

En primer lugar, y como contenido a nivel macro aparece la función tónica, entendida como la base de la construcción corporal y mediadora del desarrollo motor. Es el elemento organizados del todo corporal, definida como el telón de fondo de toda actividad psicomotriz.

Relacionado al contenido anterior, el desarrollo de la postura y el equilibrio han de ser imprescindibles, ya que son componentes que conforman la base de la actividad motriz, constituyendo juntos el sistema corporal, definido como “el conjunto de estructuras anátomo funcionales (partes, órganos y aparatos) que se dirigen al mantenimiento de relaciones corporales con el propio cuerpo y con el espacio” (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 9).

El control respiratorio: colocando el foco de atención en la respiración voluntaria, como factor que inicia el desarrollo de la percepción del propio cuerpo. El contenido explicitado en cada manual psicomotricista; el esquema corporal. Los autores toman a Picq y Vayer (1977) para explicitar dicho contenido, el cual su organización implica:

- Percepción y control del propio cuerpo
- Equilibrio postural
- Lateralidad
- Independencia de los segmentos con respecto al tronco
- Dominio de las pulsiones e inhibiciones ligado a los elementos citados y al dominio de la respiración.

Otro de sus contenidos implican la potencialidad de la coordinación motriz: “es la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que interviene la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo” (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 14). En función de la cita, los autores exponen dos categorizaciones otorgadas a la coordinación. La coordinación global, movimientos que ponen en juego la acción ajustada y recíproca de diversas partes del cuerpo y la

coordinación segmentaria referida a los movimientos ajustados por mecanismos perceptivos.

Vale la aclaración realizada por los autores, que la educación de la coordinación global segmentaria ofrece a lxs niñxs la posibilidad de desarrollar sus potencialidades motrices, entendiendo a ellas como el salto, la trepa, el correr, el lanzar, entre otros.

Es por ello que en la práctica de la Educación Física se hace imprescindible contar con el desarrollo de la coordinación, y si analizamos las competiciones atléticas y los deportes de movimiento, individuales o grupales, nos costará encontrar uno que no requiera para su práctica de la coordinación global o segmentaria (Berruezo y Adelantado, 2000, p. 15)

La cita arrojada por el autor, demuestra las intenciones de involucrarse en los contenidos a ser desarrollados desde la EF en función de la preparación deportiva. Continuando con los contenidos que la psicomotricidad propone, la lateralidad ha de ser uno más de ellos. Trata de la adquisición definitiva de la misma para permitir al sujeto distinguir la izquierda de la derecha. Se articula estrictamente con el contenido siguiente el cual trata la organización témporo – espacial, el cual tematiza la organización de los tiempos y los espacios por medio del movimiento del sujeto y los objetos.

Y por último, la motricidad fina como contenido de la vertiente psicomotricista. Se hace hincapié en el desarrollo de la fuerza y coordinación de la mano, generando una batería de ejercicios para su educación motriz.

En base a los contenidos propuestos por Berruezo y Adelantado (2000), y a lo descrito anteriormente sobre la teoría psicocinética, quisiéramos aclarar que si bien, el discurso de Le Boulch junto a su teoría del movimiento humano, ha sido atrapante para el colectivo de personas que se han dedicado a la Educación Física, ya que ha de “(...) considerar al cuerpo como unidad, como totalidad primordial” (Le Boulch, 1978, p. 15), no ha sido el único enfoque psicomotricista que ha migrado a la Argentina.

Autores como Lapiere y Aucouturier (1977) presentan una nueva propuesta sobre la educación del cuerpo de lxs niñxs, haciendo énfasis en la educación vivenciada, libre y espontánea. Creemos que las ideas que exponen han de ser innovadores en el campo de la educación, específicamente para el área de la Educación Física, motivo por el cual en las líneas subsiguientes desarrollaremos sus enfoques pedagógicos e intervenciones pedagógicas.

En primeros términos, Lapierre y Aucouturier (1977) realizan una autocrítica, alegando que su trabajo comenzó desde la vía más tradicional de la concepción psicomotriz – pudiendo ser ella la de Le Boulch – en la cual el foco de atención estaba colocado en las “faltas” que se evidenciaban en niños.

Desde el naciente enfoque de la psicomotricidad, de los nombrados autores, se alejan de la intencional de educar el síntoma para “trabajar con lo que el niño tiene de positivo; interesarnos por lo que sabe hacer y no o que no sabe hacer” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 16), se hace a un lado la observación de la faltante, y se potencian las virtudes de los niños.

Desde las palabras de los autores, el trabajo que proponen no puede hacerse bajo la direccionalidad del docente, ni con un programa definido para las niñas y niños, sino que tematiza las condiciones necesarias para la explotación de las situaciones espontáneas, dejando a un lado los ejercicios definidos, sistematizados y codificados.

La Educación Vivenciada planteada por los autores, se incentiva desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, elementos que han sido impensados para la educación tradicionalista que venía siendo.

El período de actividad libre, de creatividad motriz, tiene según Lapierre y Aucouturier (1977) las siguientes finalidades:

- Poner al/la niño en distintas situaciones de creatividad.
- Permitir, la expresión liberatoria de las pulsiones y motivaciones inconscientes por medio del movimiento.
- Permitir las progresivas situaciones de adaptación motriz, generando evolución desde lo espontáneo a la complejidad.
- Descubrir desde éstas situaciones, nacidas genuinamente desde los niños, las que podrán de ser útiles para el estudio de una noción, de una estructura, o ritmo.

La fase de actividad espontánea puede denominarse como la primera invitación que realiza el/la educador/a a la autonomía creadora, siendo necesario que el/la docente genere una fase de no-directividad y retiro, siendo para los niños el inicio de su etapa de inseguridad (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Acostumbrados a una educación direccionada, la primera sensación que los niños han de tener dentro de espacios de respeto a sus elecciones, decisiones y creaciones son inseguridades, miedos y ansias, y es allí donde el/la docente interviene resguardando aquella actividad de matriz espontaneísta que se desarrolla.

Los planteos pedagógicos de Lapierre y Aucouturier (1977), como hemos de desarrollar en líneas anteriores, se alejan de los tradicionales manuales clasificadores de ejercicios, para dar lugar a propuestas pedagógicas abiertas y democráticas. La práctica se encuentra orientada a potenciar la creatividad de lxs niñxs por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el /la educador/a, abierto a la observación y análisis de sus comportamientos.

Esta proposición pedagógica que generan los autores fomenta la construcción de un nuevo rol docente, el cual debe de colocarse también en un personaje creativo e inspirador, proponiéndoles a lxs niñxs nuevas situaciones de búsqueda, alejándose de posicionamientos docentes autoritarios.

Desde la innovación de la Educación Vivenciada, el/la educador/a trata de jugar con los contrastes pedagógicos:

- De la libertad y la directividad
- De implicancia y de retiro, retirándose cada vez más del juego hasta el que grupo asuma una autonomía real.
- De seguridad e inseguridad, por un lado para conducir al niñx a que renuncie a la seguridad que la autoridad le genera, y por otro asumir por sí mismo ese margen de inseguridad como empuje a la independencia.

Podemos notar que el posicionamiento que ha de tener el/la docente debe de ser abierto, democrático y atento a las necesidades de lxs niñxs y sus inspiraciones creadoras. Las iniciativas de autoritarismo y direccionalidad no encuentran hueco en el tipo de educación que Lapierre y Aucouturier plantean desde este nuevo enfoque que logran darle a la psicomotricidad.

Esta nueva iniciativa con bases en la innovación, no ha logrado tener un alto impacto dentro de la Educación Física como ha tenido la propuesta generada por Le Boulch, quien ha brindado polémica en sus declaraciones al alegar que “la corriente educativa en psicomotricidad nació a partir de las insuficiencias de la educación física, que no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo” (Le Boulch, 1983, p. 25), subordinando aún más a la Educación Física hacia su método.

Los ejercicios narrados y justificados en los escritos que Jean Le Boulch ha realizado, sirvieron de apoyo conceptual y práctico para legitimar el accionar de lxs docentes del área, con lo cual las clases de Educación Física en la Infancia, se han convertido en un catálogo de ejercitaciones del esquema corporal, la lateralidad, el

tiempo y el espacio (Villa, 2015). Podemos dar cuenta que los lineamientos psicomotricistas han ocupado un fuerte espacio en la Educación Física del nivel inicial.

Es propicio destacar que, Falkenbach, Drexler y Werle (2006) realizaron una investigación acerca de cómo se estructuran pedagógicamente las clases de Educación Física, categorizando el posicionamiento de los docentes y la función social que le asignan a la misma. El trabajo se ha llevado a cabo en cinco escuelas infantiles de Brasil, realizando entrevistas a directivos y maestras, sumando observaciones de clases. Cabe destacar, que las maestras eran quienes desarrollaban las clases de Educación Física, ya que no se hallaba personal especializado.

El aporte enriquecedor hacia nuestra investigación de dicho estudio, vuelca las categorizaciones de las prácticas pedagógicas siendo ellas; psicomotricista: fundamentada y explicitada en párrafos anteriores, desarrollista: fundamentada bajo la enseñanza de la habilidad motriz, y recreacionista, la cual “observamos que a recreação é a prática que predomina nas aulas de educação física” (Falkenbach et al., 2006, p. 94).

Realizando los primeros esbozos, podríamos comprender que la visión categorizada como desarrollista de la Educación Física Infantil se ha nutrido de aportes del enfoque psicomotricista para lograr legitimar la EF en los Jardines de Infantes, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades motrices. Iremos ahondando en el recorrido del trabajo sobre dicha visión.

Ingresando en otra perspectiva de la EF, y gracias a los aportados efectuados por las autoras, en el próximo apartado desarrollaremos los aspectos centrales que han primado en la visión recreacionista, la cual ha ido configurando la Educación Física del Nivel Inicial en nuestro país.

### **Visión Recreacionista de la Educación Física en Argentina**

Generada la revisión bibliográfica que conforma el corpus de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial, hemos evidenciado que el juego se ha ido penetrando desde el discurso pedagógico en la educación infantil como componente ineludible de la niñez y beneficioso para el aprendizaje.

No puede negarse, que desde los primeros escritos competentes a la pedagogía de la Educación Física, el juego ha sido un factor determinante de las prácticas pedagógicas, empero con funciones completamente distintas que fueron conformando así a las diferentes visiones hasta aquí desarrolladas.

Para comenzar a hablar sobre juego, tomaremos a Sarlé (2011) quien nos dirige sus aportes hacia los dos conceptos que se tiene sobre el juego dentro de las instituciones

educativas formales, describiendo que se evidencian movimientos pendulares sobre el concepto de juego, por un lado lxs educadorxs lo dejan librado a la acción de lxs niñxs, creyendo que por el sólo hecho de estar recorriendo las edades infantiles saben jugar, y por otro, “la escuela continúa haciendo un uso utilitario del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otro contenido que van “más allá” del jugar en sí” (Sarlé, 2011, p. 88).

En función de lo aportado por la autora, extrapolamos sus ideas hacia el recorrer histórico de la Educación Física, donde puede verse como la asignatura toma al juego y lo hace constitutivo de sus propuestas pedagógicas, pero no cualquier tipo de juego, sino aquel pedagogizado.

Es de esta manera que comienza a conformarse la perspectiva recreacionista de la Educación Física, que ha atravesado a todas las visiones nombradas hasta el momento, donde además la visión psicomotricista y desarrollista, se mantienen presentes bajo la relación con el juego.

Quisiéramos dar cuenta que la perspectiva recreacionista ha tomado distintas aristas; por un lado puede ser concebida como la visión que estigmatiza a la Educación Física como asignatura pasatiempista, diciendo con ello que lxs docentes del área aseguran recetas de juegos para ser llevados en sus clases con el sólo fin que lxs niñxs se diviertan. No se haya desde este enfoque un eje educativo que lo atraviese, rayando el límite de la tarea docente con la de un/a animador/a-recreólogo/a.

Y por otro, la visión recreacionista ha tomado al juego como una estrategia metodológica, es decir, docentes toman al juego como herramienta para enseñar otros contenidos considerados más importantes.

Para continuar desarrollando la perspectiva recreacionista, y analizar la función que ha tenido el juego dentro de la Educación Física, haremos anclaje en las ideas aportadas por Rivero (2010, 2011) quien ha investigado sobre el juego desde la perspectiva del jugador/a, entrevistando a docentes formadorxs de Educación Física.

El discurso pedagógico comienza a facilitar el ingreso del juego dentro de la agenda educativa, pero no cualquier juego, sino aquel que brinde fines utilitarios.

Nos dice Rivero (2011), que el valor pedagógico brindado al juego dentro de la Educación Física no se ha dado por su enriquecimiento lúdico, sino porque es una herramienta fácil y pedagógica para que el/la alumno/a aprenda.

Continuando con la autora:

El juego no sólo es una configuración de movimiento, una práctica corporal, de la que la Educación Física se ha apropiado para intervenir profesionalmente en diferentes entornos, son un concepto cuyo análisis teórico y estudios fenomenológicos pueden ofrecer posibilidades de legitimación a la disciplina en diferentes contextos de intervención ya que se constituye en una de las formas más primitivas del movimiento corporal (Rivero, 2011, p. 33).

Haciendo base sobre la cita de la autora, decimos que el juego logra vincularse con la Educación Física y formar parte de su currículum porque implica movimiento y en ciertas circunstancias en interacción con otros, dándose movimientos compartidos. Hablamos entonces los juegos motores y los juegos con otros. A continuación desarrollaremos ambos conceptos, los cuales se encuentran ligados íntimamente con la EF escolar.

Según Navarro Adelantado (2002) y los postulados praxiológicos, dentro del juego motor observamos la presencia de distintas secuencias motrices, que demandan adaptación a la situación del juego en conjunto con el esfuerzo físico. El/la jugador/a da respuestas físicas a aquello que le demanda la actividad.

Tomando a Renzi (2009) dentro de los juegos motores pueden observar tres clasificaciones de juegos dependiendo de la demanda motriz:

- a) los juegos psicomotores o en solitario, en los cuales no se producen interacciones entre lxs niños y tienen como intención favorecer la automatización de las habilidades motrices.
- b) los juegos comotores, en donde lxs niños buscan resolver algún propósito con alguna acción motriz en paralelo con otros niños.
- c) juegos sociomotores, en los cuales hay implicancia de interacción motriz con otros.

Continuando con la autora, nos arroja que en todo juego motor hay una lógica interna compuesta de:

- Reglas: las cuales ofrecen permiso o prohibiciones dentro del juego.
- Espacio y tiempo: delimitando el ritmo del juego y el lugar a utilizarse.
- Propósitos: objetivos o metas que tenga el juego, expresada verbalmente por el docente quien da un problema a resolver, determinando la dinámica del juego.
- Estrategia motriz: decisiones que deben tomar lxs niños en función de las interacciones motrices.
- Comunicación motriz: interacción dada entre lxs niños.

- Habilidades motrices: ejecución de las acciones motrices en búsqueda del cumplimiento de la eta propuesta por el/la docente.

Aclara “es importante que durante el juego las habilidades motrices son siempre un medio para alcanzar un propósito determinado, nunca en fin en sí mismas” (Renzi, 2009, p. 8). En base a las declaraciones de la autora, nos permite calificar aún más la visión recreacionista la cual en uno de sus polos intenta generar procesos de enseñanza por medio del juego como actividad útil, alegando que no se encuentra permitido el “moverse por el sólo hecho de moverse” sino, que las habilidades motrices llevadas a cabo por lxs niñxs deben también encontrar su espacio utilitario en el juego. Esta idea instrumentalista del movimiento de lxs niñxs conforma entonces una de las vías que la perspectiva ideológica recreacionista intentar realizar. Se va configurando así el enseñar a través del juego (Sarlé, 2011).

Continuando con la descripción de los juegos, el juego con otrxs, transita cuando la actividad con factor de libertad implica ser compartida, decimos entonces, que el movimiento es compartido (Rivero, 2011).

Siguiendo con la autora, nos ha arrojado desde los resultados de investigación rico en entramados conceptuales, que lxs docentes formadorxs de Educación Física tienen tres concepciones sobre el juego, siendo ellas:

- El juego como contenido a enseñar. Juego como contenido
- El juego como estrategia metodológica
- El juego como un posible eje temático

Comenzaremos describiendo la primera concepción sobre el juego que ha de ser tomarlo como un contenido.

El juego como contenido a enseñar, según Rivero (2011) encierra varias aristas, en primera instancia logra abarcar la decisión de lxs docentes de EF a transmitir juegos populares y tradicionales, tomando al juego como un contenido propio de la cultura, y rico en ser transmitidos por las generaciones. Otrxs han emitido en sus entrevistas, que puede utilizarse como etapa previa a la evolución del deporte.

Cabe destacar que en todas las situaciones donde el/la docente toma al juego como contenido, debe de ser rigurosamente justificable su elección, lo cual “esta discusión ubica al docente de la disciplina en la mira de la fundamentación pedagógica, pues lo aproxima a la tarea del recreólogo” (Rivero, 2011, p. 57).

Decimos entonces, que algunxs profesorxs le han otorgado a la EF la función de divertimento gracias al recetario de juego que ellxs mismxs proponen, o bien, el rol de transmitir juegos populares o tradicionales como elementos primordiales de la cultura.

Continuando con las categorizaciones de Rivero (2011), la autora anticipa que la concepción sobre el juego como contenido, encierra tres clasificaciones de juego:

El juego expresivo: al cual se lo define como espacios de juego donde hay una especial conexión consigo mismx, incentivando en todo momento el impulso creador del sujeto.

Ese tipo de actividad sólo contiene reglas básicas que permiten darle inicio, haciendo foco en el despliegue corporal y la búsqueda de su propio lenguaje. Éste tipo de juego se encuentra arraigado en la expresión corporal, donde se permite creerse juego de sí mismo, explorar, manifestarse y tomar decisiones personales.

Como segundo enfoque generado al juego como contenido aparece el juego popular como una situación esencialmente social, sin poder desplegarse con ausencia del otrx. “aquello que distingue al juego popular es la intención de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente reconocido” (Rivero, 2011, p. 63). Lo interesante de éste espacio, se haya en el consenso generado por lxs jugadorxs para la construcción de las reglas del juego, pudiendo, una vez decididas ser factibles de modificaciones. Decimos con ello, que la forma de juego (Pavía, 2006) se encuentra a disposición de lxs jugadorxs.

Y por último, los reconocidos juegos deportivos los cuales rayan el límite con la práctica corporal hegemónica (deporte) que trae consigo competencia, buscando la eficacia y eficiencia en los movimientos de lxs participantes. El elemento fundamental de dicha actividad son las reglas, teniendo lxs jugadorxs que amoldarse a las reglas establecidas, generalmente, de manera externa.

Se evidencia un doble esfuerzo en el juego deportivo por parte de lxs integrantes, primero deben ajustar la iniciativa personal a comportamientos esperados por el/la docente, y segundo deben recuperar la imaginación y creatividad para comportarse de tal modo que desequilibren a lxs adversarixs.

Podemos dar cuenta hasta el momento, que la concepción del juego como contenido dentro de las clases de Educación Física refiere al juego incluido en otros ejes temáticos, pudiendo ser, el deporte, la gimnasia, la vida en la naturaleza, etc. La función que se le otorga a la EF escolar desde éste enfoque, ha de ser como asignatura que

transmite los juegos esenciales de la cultura, o como espacio de disfrute y divertimento para lxs niñxs participantes, siendo desdibujado el rol docente.

Como segunda concepción que han arrojado las entrevistas realizadas a lxs docentes de EF por parte de Rivero (2011) ha de ser, el juego como estrategia metodológica, enfoque interesante de ser desarrollado, ya que ha logrado generarle mayor legitimidad a la EF escolar.

Desde esta perspectiva, la EF hace uso del juego como un medio para enseñar, como un canal de conducción de los contenidos de manera que se alcancen los objetivos planteados, generándose,

(...) 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 (juegos de resistencia, de esquema corporal, para la lateralidad, para las habilidades físicas básicas, juegos de iniciación deportiva, juegos de expresión corporal, juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos no competitivos, juegos grupales, juegos individuales, juegos de 3 a 6 años, juegos de 6 a 12 años, juegos para grandes y pequeños, juegos de interior, juegos en la naturaleza, juegos de... juegos en... juegos con... juegos por...) (López Pastor, 2004, p. 5).

Docentes del área, han tomado al juego como una herramienta que facilita el proceso de enseñanza de ciertos contenidos considerados relevantes de ser aprendidos, es decir, es utilizado por profesorxs de la disciplina para estimular el aprendizaje de contenidos dependientes de la gimnasia, el deporte, vida en la naturaleza o la expresión corporal (Rivero, 2011).

Este tipo de concepción ha de tener una mirada utilitarista del juego, un enfoque arraigado en el trabajo, donde las tareas a desarrollar deben arrojar un producto y realizarse en un tiempo determinado.

Y es así como:

Los juegos expresivo y deportivo en la concepción del juego como contenido y el juego como actividad, situación y ejercicio en la concepción del juego como medio o estrategia metodológica de la Educación Física, inauguran lo que aquí se llama juegos no juego, es decir, aquellas propuestas didácticas que el profesor presenta a sus alumnos con el nombre de juego, pero en las que no todos los alumnos

consiguen jugar, ya que demandan esfuerzo motriz, intelectual y/o afectivo a los alumnos para poder desprenderse de la realidad (Rivero, 2010, p. 76).

Arrojando luz sobre los aportes de la autora, decimos que aquí aparece lo que Pavía (2006) denomina como ambigüedad paradójica, es decir, que lxs docentes de Educación Física presentan ciertas actividades emitidas verbalmente como juego, pero lo último que se puede realizar allí dentro es jugar. Lxs jugadorxs deben acoplarse a las reglas, espacios y materiales efectuados por el/la docente sin margen a modificaciones, es decir, que el/la niñx no puede desplegarse ni sentir libertad de estar jugando.

Podemos dar cuenta, que desde la concepción descripta, el juego dentro de la Educación Física persigue la exclusiva finalidad físico-motora, utilizando al juego motor como un dispositivo de control y regulación de los comportamientos de lxs niñxs, para el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices.

Siguiendo con las líneas de Rivero (2011) la concepción del juego como estrategia metodológica puede perseguir tres enfoques:

El juego como actividad, el cual tematiza distintas actividades en vistas de producción, “(...) no sólo se trata de hacer algo, sino de hacerlo en un tiempo determinado” (Rivero, 2011, p. 72). Las actividades realizadas desde esta vertiente son vistas como dispositivos didácticos en obtención de un producto como resultante de las acciones realizadas. Difícilmente el juego actividad posea el factor de libertad que el juego genuinamente contiene. Realizar una actividad no es sinónimo de jugarla, porque éste es un posicionamiento individual y propio que tiene el/la jugador/a en compromiso con la situación.

El juego actividad como propuesta didáctica de la Educación Física permite estimular en los alumnos la exploración de algunas formas de movimiento posibles en el marco de lo esperado por quien lo propone, que brinda al jugador la oportunidad de jugar a descubrir cómo quiere el docente que ellos se muevan, más que jugar con su cuerpo (Rivero, 2011, p. 73).

El juego actividad como propuesta pedagógica se encuentra siempre a la pretenciosa espera del docente en querer que lxs niñxs la tomen y se la apropien como juego, para lograr cumplimentar los objetivos planteados por el/la adultx.

Como segundo enfoque que ha de darle al juego como estrategia metodológica, ha de ser el juego ejercicio, con los cuales se intentan reforzar ciertos movimientos por medio

del juego. Se preste que lxs niñxs y jóvenes automaticen uno o varios movimientos por medio de la repetición de sus ejercicios “(...) es un dispositivo con formato de actividad permanente diseñado, cuya dinámica solo acontece a partir de la ejercitación de una forma de movimiento biomecánicamente aprobada” (Rivero, 2011, p. 76). La idea de juego sólo se hace presente en la consigna verbal ejecutada por el/la docente. El producto de la propuesta se basa en la búsqueda y fijación del movimiento por la mera repetición del gesto.

Como último enfoque aparece el juego situación. Este espacio enmascarado como juego se registra con las intenciones de ser una evaluación.

El/la docente propone situaciones disfrazadas de juego, para observar detenidamente si lxs alumnxs han aprendido los gestos motores practicados en otra circunstancias (pudiendo ser en un juego ejercicio o en un juego actividad).

Se filtra en el imaginario del docente, que el/la niñx que desarrolla los gestos motores dentro de una situación de juego, marcan evidencias que lo ha aprendido, “se lo evalúa a partir de las decisiones que toma mientras juego; lo que hace ya no es lo que elije hacer, sino lo que quien evalúa decide qué debe hacer” (Rivero, 2011, p. 74).

Estos tres enfoque desarrollados hasta el momento por la autora, en base a la concepción del juego como estrategia metodológica que han de tener lxs profesorxs de Educación Física, simplifican la intervención docente en los siguientes pasos según Rivero (2010):

- Proponer juegos no juego
- Ofrecer a lxs alumnxs las condiciones contextuales (materiales y espacios)
- Presentar las reglas
- Corregirlxs.

La tarea del docente se ve reducida en esos cuatro simples aspectos. La utilización del juego como medio y como reforzador se ha podido evidenciar en la bibliografía obtenida competente de la EF en el nivel inicial, y ha sido nombrado como factor de interés por los agentes correspondientes que constituyeron las visiones hasta aquí desarrolladas.

Cómo última concepción que arroja la investigación de Rivero (2011) que han de colocarles lxs docentes de Educación Física al juego, ha de ser el juego como un eje temático, el cual ha de tomar al juego y el jugar como un derecho de la infancia.

No ahondaremos en esta concepción ya que no es propia del recreacionismo, sino que conforma una perspectiva autónoma de la Educación Física, trayendo consigo una ideología progresista de propuestas innovadoras.

Quisiéramos aducir a modo de conclusión que la visión recreacionista ha atravesado a toda la constitución de la Educación Física escolar, ya que desde el discurso pedagógico y de la psicología educativa se especifica que el juego es un elemento ineludible de la infancia, motivo por el cual ha de ingresar en la escuela.

Empero, como hemos nombrado en líneas anteriores, ingresa la concepción de juego pedagogizado, utilitario y productivo motivo por el cual la visión militarista, higienista, psicomotricista y la explorada desarrollista, han hecho del uso del juego para cumplimentar sus objetivos y llevar a cabo la enseñanza de sus contenidos.

Y de esta manera es como las clases de Educación Física se han convertido en una sumatoria de juegos, pegados unos a otros sin tener en cuenta demasiados criterios (López Pastor, 2004).

Retomando la última concepción que han de tener lxs docentes de Educación Física sobre el juego, según Rivero (2011) ha de ser el juego como eje temático, damos el pie en base a ello, para iniciar la perspectiva humanista que comienza a desarrollarse desde la Educación Física y continúa en proceso de construcción.

En el apartado subsiguiente ahondaremos aún más sobre el tema, ya que sostenemos que la visión humanista ha de ser una perspectiva completamente autónoma constituida por y desde la Educación Física escolar.

#### **1.6.1.2. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física: Partiendo del Humanismo con sentido sociocrítico.**

Este paradigma se sustenta desde una corriente de pensamiento surgida en el siglo XX, que tuvo como objetivo principal, la creación de una teoría basada en la emancipación. Esta llamada Teoría crítica en educación, fue la que nutrió la obra de uno de los pedagogos más importantes de América como lo fue Paulo Freire, con elementos emancipatorios como la transformación, el cambio y la liberación del ser humano, colocando en el centro de la acción pedagógica a la corporeidad del sujeto que aprende (con él, su historia, cultura, entorno, etc.). Resulta difícil e innecesario pretender saber si la Teoría Crítica hizo a Freire, o si Freire hizo a la Teoría, y como entendemos al proceso de enseñanza-aprendizaje retro alimentario, ambas partes se han visto

**Comentario [RS3]:** En este apartado modificá los subtítulos:  
El aporte de Erich From....(todos esos cambios, están igual que como los pusiste vos)  
Poné algo más general como título:  
La teoría crítica educacional, pensada desde la educación física escolar (por ejemplo)

beneficiados con la mutua influencia. Las situaciones de injusticia y las desigualdades vividas por los sectores más vulnerables, motivaron los lineamientos fundantes de paradigma Humanista, que entiende como imprescindible la confrontación con los valores hegemónicos del capitalismo. Observando la vida de las personas de manera holística, acudiendo para su análisis al pensamiento complejo, estableciendo la concepción del ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.

Resulta necesario entonces, encuadrar la obra freiriana en el nacimiento de la Teoría Crítica, con el conjunto de sus pensadores más representativos, surgidos de la escuela de Frankfurt en el año 1922, en el contexto de una Alemania que luego de la primera Guerra Mundial estaba políticamente dividida en dos: el Socialismo y el partido Bolchevique. De todos modos, ya existía en todo el país, un fuerte interés por la teoría marxista, sobre todo entre los intelectuales que no se quedaban conformes con la polarización de los dos partidos mencionados. Fue así como surgió la idea de crear grupos de estudio independientes que analizaran críticamente la situación mundial, sin banderías políticas.

La escuela de Frankfurt se dedicó fundamentalmente a construir y fundamentar un discurso crítico en relación a la sociedad industrial, cuestionando el valor de la tecnología en relación al progreso, el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar objetivos individuales y el papel de la técnica al servicio de las clases dominantes. Elaborando además una concreta crítica al capitalismo por exacerbar el consumo superfluo y acrecentar la desigualdad, la alienación y el autoritarismo.

### **Teorías críticas de resistencia**

La exposición de estos aportes de la Teoría Crítica a la visión del Humanismo con sentido socio crítico, está enlazada por la obviamente Teoría Crítica en Educación, quien se encarga de revisar desde los adentros del sistema, los mecanismos invisibles de dominación de los estratos políticos. Corresponden como deber, a los miembros del sistema educativo, sacar a la luz estos mecanismos exponiendo sus elementos reproductivos y los intereses que lo mantienen. Dentro de este paradigma que vincula la teoría con la práctica, no jerarquiza la primera sobre la segunda, sino que por el contrario, interpreta una relación dialéctica entre ambas. Entendiendo que la más acertada decodificación del mundo educativo, más las formas en las que se dan los procesos de transmisión de conocimiento, debe tener coherencia con el posicionamiento político, filosófico y pedagógico del docente.

Estos referenciales teóricos, conforman además, a la Teoría Crítica de la Resistencia, con un enfoque comunicativo como el propuesto por Habermas, introduciendo los términos igualdad y democracia en la interacción entre los participantes de la comunidad educativa. Tomando postura ante los actos de injusticia, discriminación y violencia. Desde esta perspectiva, no se piensa en términos de sujeto-profesor, que transforma los objetos-alumnos sacándolos de su ignorancia, sino que entiende que las comunidades educativas deben aprender en comunicación dialógica.

Los representantes más destacados dentro de la corriente de la resistencia son: Giroux, Freire, Apple, Willis y Bernstein (Cucci, 2012). Quienes proponen la elaboración de un discurso pedagógico crítico que sea superador y que entienda a la educación como un proceso de diálogo favorecedor de acciones tendientes al cambio social. La diferencia sustancial con la corriente crítica, es que más allá de lo que reproduce la escuela, intentan resaltar lo que sí se podría hacer. Critican a la escuela como aparato reproductor del sistema, pero valoran otras funciones sociales definiéndola como un espacio creativo, con posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación. Un ejemplo clarificador es la obra de Paulo Freire “Pedagogía de la esperanza”, donde enuncia el valor potencial de la escuela para generar sujetos libres y autónomos, capaces de transformar su realidad.

Henry Giroux, aporta el cambio de lenguaje de la crítica por el de la posibilidad, destacando el poder que tiene la resistencia en los pequeños actos cotidianos contra hegemónicos que se suceden en las clases expresados en forma de rebelión manifiesta o de forma silenciosa pero no menos subversiva. Propuso a la educación como proyecto político tendiente a profundizar en los valores democráticos. Define a la resistencia como un valioso constructo teórico e ideológico que promueve la posibilidad de analizar la relación entre la escuela y la sociedad rechazando las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición.

Lo expuesto entonces, en relación a las teorías críticas en educación trasladada a la EF, implica que una visión Humanista con sentido socio crítico, debería interpretar a nuestra práctica como el ámbito propicio para la creación de la cultura corporal y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. Recuperando y sosteniendo el componente lúdico en el desarrollo de dichas prácticas e interpretando a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional.

Frente a lo observado en la actualidad en los espacios escolares, donde el deporte tiene un uso cuasi exclusivo, esta visión humanista, realiza un tratamiento crítico de la competencia, elemento fundante del deporte, para cambiar su enfoque y entenderlo como juegos deportivos. Así como también toma posición sobre el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y la eficacia fisiológica y motriz. Elaborando situaciones de enseñanza para llegar a la autonomía y disponibilidad corporal, con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.

## **1.6.2. Capítulo 2: Los modos de planificación y saberes de la cultura corporal en Educación Física.**

### **1.6.2.1. Modalidades de planificación en Educación Física.**

Las modalidades de planificación que se conocen y circulan en la actualidad en Educación Física entonces, como plantea (Gómez Smyth, 2016), devienen en realidad, de modalidades propias de otras áreas ligadas con las Ciencias de la Educación y poco pensadas desde y para la EF. La propuesta que el autor nos realiza consiste en pensar Proyectos de EF como una escala macro de planificación.

Con al menos dos preguntas claves que se convierten en transversales durante la conformación de dicho proyecto:

- 1- ¿Qué es la Educación Física?
- 2- ¿Cuál es su función según mi propia perspectiva ideológica?

Pudiendo tener la respuesta a estas dos preguntas que acompañan constantemente la praxis del docente, la construcción de las planificaciones tendrá un viraje desde el contenido, hacia las personas implicadas en el aprendizaje. Si el punto de partida es la concepción del docente en relación a esas dos preguntas que se realiza y responde, el contenido a enseñar, pasará a ser materia de análisis del docente que los utilizará de acuerdo a las necesidades que decodifica en cada encuentro con el grupo.

Aparece luego de semejante cambio conceptual, la idea de planificación flexible, moldeable y modificable, si la realidad y la actualidad del grupo, así lo requiere. Cada docente podría disponer de diferentes modalidades de planificación, ya que posee libertad y autonomía didáctica de elegir diferentes modelos de planificación que sean coincidentes con su modo de pensar, hacer y sentir la EF.

Existen entonces, dos elementos que no deberían faltar en la planificación propuesta: lo primariamente explicado en relación al posicionamiento del docente, y la previsión anticipatoria del mismo, en relación a las propuestas y saberes que se dispone a hacer circular en cada encuentro con su grupo. Allí volcaría el docente, los modos de trabajo en relación a las propuestas de enseñanza y de intervención, explicitando, lo que puede ir pasando y cómo podría intervenir ante dichas situaciones emergentes.

Luego y como tercera parte de la elaboración de este proyecto, podrían explicitarse los saberes que el docente considera importantes para el grupo con el que trabaja. Que a esa altura de la planificación, el enfoque no puede ser otro más que constructivista, estando ligados con los intereses, necesidades, problemáticas y deseos de los educandos.

La mayor y principal de las rupturas podría establecerse en abandonar la planificación por contenidos u objetivos para cada clase, dando lugar sencillamente a la planificación para las personas. Ya que son ellos/as los que concurren a las clases a realizar experiencias corporales diversas, y no a aprender contenidos. Centrarse pedagógicamente en las personas que aprenden y no en los contenidos que esas personas deberían arbitrariamente aprender. Los contenidos, que son prescriptivos, son de suma importancia, pero no tienen razón de ser, sino es detrás de las personas que acceden a ellos.

### **Elementos a tener en cuenta en la planificación**

Planificar es un deber, ya que el docente tiene la obligación de comunicar a la institución, las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes, convirtiéndose en una inmejorable posibilidad de construirse como un profesional reflexivo, puesto que en el acto de planificar, accede además a la praxis, revisando la práctica, la teoría, modificando y volviendo a planificar.

En esta búsqueda, el docente debería de-construir aspectos de la enseñanza con cierta validez, en busca de nuevos posibles modos de encarar su previsión, no solo por observar aspectos técnicos y prácticos, sino buscando profundidad ética, social y democrática. De este modo el docente logra separarse, o tomar distancia, para inferir sobre los aspectos del enfoque didáctico que subyace a la producción escrita.

Planificando, el docente respeta el derecho de los estudiantes a tener encuentros en EF organizados, sistematizados, adecuados a sus expectativas, intereses y opiniones, lográndolo por medio de la comunicación dialógica con el grupo.

### **El sentido de planificar**

Al redactar su planificación, pensada como producto escrito de un proceso complejo llamado planeamiento, se ponen en juego los diferentes sentidos que el docente asigna a dicho acto. Por un lado, está construyendo un instrumento de trabajo que le permite orientar, analizar y ajustar su práctica, además de socializar sus experiencias. Pero además, con este elemento de previsión, aporta a construir la memoria didáctica de la institución, dando a conocer formalmente su propuesta de trabajo. Sin dejar de mencionar, que sirve como guía ante la necesidad de remplazo del docente, intentamos aportar sentidos más abarcativos y relevantes que el hecho puramente administrativo de cumplir con la institución.

Vale aclarar, en relación con las previsiones, que no son para copiar y pegar en el campo de la práctica, sin atender a los emergentes de la clase, forzando de este modo que durante la puesta en escena se cumpla todo planificado. Muy por el contrario, los sucesos que aparecen en las clases, suelen terminar rápidamente con la ilusión de control del docente y el plan diseñado.

### **Criterios de una planificación**

La posibilidad de contar con una propuesta de trabajo previamente elaborada, según (DGCyE, 2008), permite orientar el rumbo, sumando además ciertos criterios para su elaboración, como los que se detallan a continuación:

- **Construcción colectiva.** Es conveniente que la planificación surja de espacios de acuerdos e intercambios, donde se tomen en cuenta las preferencias de los educandos y padres, tanto como los saberes de los docentes y directivos.
- **Contextualización.** Para diseñar propuestas de trabajo que resulten adecuadas a cada situación, se debe considerar como punto de partida las características del grupo, así como el contexto institucional, el espacio, los materiales y los lineamientos del diseño curricular.
- **Utilidad, flexibilidad y viabilidad.** Debe pensarse en un instrumento que se experimente como propio y que resulte además de útil y flexible, en términos prácticos, aplicable.
- **Comunicabilidad.** Observado como un soporte escrito que comunica la propuesta pedagógica del docente, al conjunto de actores de una Institución.
- **Modalidad.** La planificación, puede expresarse en distintas modalidades: como proyecto, unidad didáctica o unidad temática, entre otras.

**-Formato.** Los mismos pueden ser diversos, siendo los más utilizados: las grillas o cuadros, o en otra dirección, con una lógica enumerativa, donde se enuncian los componentes y luego se desarrollan.

**-Coherencia interna.** Dada entre los elementos de la planificación y el marco teórico del docente que la elabora.

Luego de describir los aspectos filosóficos fundantes de la planificación, en el próximo apartado, nos enfocaremos en las distintas modalidades de la misma.

### **Modalidades de planificación**

En función de que los educandos fortalezcan su aprendizaje significativo, el docente puede optar por diferentes modalidades a partir de las cuales, se pretende enseñar un conjunto de contenidos que se organizan y se enuncian explicitando las relaciones que poseen entre sí.

Donde además, por ejemplo, en la modalidad Proyecto de Educación Física, el docente lo expresa en una narrativa, dejando asentada su posición ideológica, su visión metodológica de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también, su perspectiva sobre la evaluación.

Otra modalidad es la de proyectos didácticos, que responde al conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido central para los educandos, pasa por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.

En cambio, la modalidad Unidades temáticas, organizan todo su desarrollo alrededor de un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias Unidades Didácticas.

Rozengart (2010), propone una organización temática seleccionando las actividades ludomotoras adecuadas, definiendo las dimensiones que se ponen en juego y evolucionan como contenidos incluidos en ellas. Estas dimensiones podrían considerarse como ejes, atendiendo a un adecuado análisis de los sujetos y sus necesidades. “La actividad del alumno está influida por los contenidos que el docente seleccione y los ejes o dimensiones que considere, a partir de sus decisiones o de las prescripciones curriculares” (Rozengart, 2010).

Las Unidades Didácticas comprenden una modalidad en sí misma, que tiene un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta manera de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la

práctica de los contenidos, así como también, seleccionar contenidos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que va a trabajar y las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso.

Podemos identificar hasta el momento, tres tipos de Unidades Didácticas utilizadas:

- Unidades paralelas o alternadas: este tipo de Unidades especiales se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente, en el horario normal de la clase.
- Unidades transversales: cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula. Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.
- Unidades intermitentes: estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños segmentos temporales durante las sesiones del curso o de un período concreto.

Las Secuencias Didácticas sin embargo, surgen del resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que accederán los educandos durante el desarrollo de la secuencia, sea significativa.

¿Qué sucede cuando la planificación no es escrita? Es decir, se puede planificar por fuera de la estructura convencional? Interpretamos que existe un procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y transfiere a papel tal cual ocurrió, según su mirada con intencionalidad pedagógica. Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral.

Por último, llamaremos formalmente Plan de clase, al trabajo que realiza el/la docente previamente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina.

Como hemos destacado las modalidades de planificaciones conocidas hasta el momento, pueden darse a conocer otras, originales de cada docente, que podrían ser incluidas, dando la posibilidad a otros/as docentes, que las implemente según sus necesidades.

### **1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.**

Los saberes responden a los Ejes Temáticos que circulan o deberían circular en el interior de las clases de Educación Física, entendida ésta como cultura corporal. La selección que realizará el/la docente no depende exclusivamente de los contenidos que corresponden para determinados ciclos, en cuanto a edades de los educandos. Tampoco la elección de los saberes, debe estar íntimamente relacionados con el gusto e interés del/la docente. Estas dos situaciones antes descritas, son de las más observadas en los patios escolares, denotando una pedagogía alejada de las personas que intervienen en el proceso de construcción de su aprendizaje. Desde la concepción de EF y la visión y función social que plantea este marco teórico, que persigue la emancipación del sujeto que aprende, la circulación de saberes debería ser totalmente consensuado con el grupo de aprendices. Donde, dentro de las posibilidades de cada caso, sería conveniente que cada grupo vivencia o al menos conozca la mayor cantidad posible de ellos, acorde a sus edades, acorde a sus posibilidades.

Es preciso realizar una diferenciación conceptual en cuanto a los contenidos y los saberes. La definición de contenidos, en líneas generales, implica a todo aquello que se enseña. Esa amplitud, puede generar grandes riesgos de interpretación, tanto de la bibliografía como en el campo de la práctica. En el sentido tradicional de la enseñanza, el contenido es una selección de conocimientos científicos, estructurados en disciplinas académicas. Esta visión de del contenido evidencia su asociación con una concepción bancaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pensada como transmisión, recepción y acumulación de conocimientos. Coloca al contenido en el centro de la escena, con carácter tecnicista, dejando de lado por ejemplo, hábitos, valores, actitudes, formas de relacionarse, estrategias, intervenciones en resolución de problemas en los conflictos intersubjetivos, etc.

A esta postura tecnicista, se le opone otra de corte constructivista y cognitivista, que otorga al educando, la decisión sobre las actividades que permitirá el desarrollo de sus

potencialidades. Subrayando de este modo, la importancia en el descubrimiento y la creatividad de las personas, por sobre los contenidos impuestos arbitrariamente. Esta perspectiva diferente de las anteriores, amplía el concepto de contenidos de la enseñanza en el sistema formal, “elaborando la categoría de saberes socialmente productivos” según Piggrós y Gagliano (2004) en (Carballo, 2015). Los contenidos que se relacionan con los saberes, modificando a los sujetos, enseñándole a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la comunidad, amplían sustancialmente los conocimientos redundantes y ya conocidos por la sociedad.

El desafío de que un contenido se transforme en educativo, requiere que su selección sea una construcción de los actores, con coherencia procedimental, actitudinal y conceptual, y se halle contextualizado con la función social demandada. Si el contenido, hecho saber, opera de tal modo en que el sujeto se transforme y que él transforme su entorno, habrá sido verdaderamente, educativo.

#### **Ejes temáticos.**

-**Prácticas corporales expresivas-artísticas e introyectivas:** requieren de la capacidad humana que implica conciencia de sí, como la introyección motriz, por ejemplo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga, Feldenkrais, Tai chi, Eutonía, otras).

- **Prácticas corporales deportivas (tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura):** tenemos una sub-división en psicomotrices y comotrices, con ausencia de acción motriz; y las sociomotrices que serán de contra comunicación y cooperación práxica, cuando existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. De colaboración práxica cuando existe cooperación entre compañeros y de contra comunicación práxica cuando es de oposición esencial y directa.

- **Actividad Física sostenible:** que podríamos clasificarla por un lado, en las prácticas que buscan el desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz, y por otro en los Métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física. Mientras la primera se propone que el sujeto experimente, pruebe y descubra acciones motrices propias, espontáneas y singulares, posibilitando creativas acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos. La segunda aporta métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas),

concientizando la autoevaluación física y realizando diagramas de planificación de la actividad corporal.

- **Juego y jugar:** dentro de este eje, pueden identificarse los juegos de los pueblos originarios, los juegos tradicionales y el juego popular, donde las dos primeras tienen como característica transversal, el paso de generación en generación, con enorme potencial pedagógico, ya que conecta con la esencia del ser humano. Mientras que el juego popular, experimenta compartiendo con otros, la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, pudiendo ser factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan, quedando siempre al servicio de los jugadores. Además, forman parte de este eje, lo que llamamos Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas, que son voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.

-**Actividades cooperativas:** 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:** comprendidas por las actividades de aventura y de contemplación.

### **Prácticas corporales deportivas**

Desde una perspectiva innovadora, las prácticas corporales deportivas, no poseen un lugar reproductor de la cultura dominante. Dicho en otros términos, no debería enseñarse el deporte tal cual se practica en un Club o en un ámbito no formal. La escuela, y puntualmente el patio de la escuela, merece que se le realice un tratamiento crítico al bagaje cultural con que se conocen los deportes de mayor popularidad, por parte de educandos y docentes.

Quien pretenda educar para la emancipación de los sujetos de todo tipo de opresión, tendrá que detenerse ante cada deporte que pretende hacer circular en los encuentros en los que participa con educandos. Por varios motivos, todos de suma importancia. En primer lugar, el docente debiera contener su pasión por alguna práctica deportiva con la cual, por haberlo practicado a lo largo de su vida, o por haber formado parte de su trayectoria escolar, le da tal seguridad, con la cual disfraza la negación del resto de los saberes que no estaría enseñando, si se aboca de lleno a tal deporte. Por otro lado, si

fuera del gusto, deseo o necesidad del propio grupo, la práctica de algún deporte en particular, tendría que poder enseñarle a las personas, a practicarlo de un modo lúdico (Pavía, 2006), escapando a la prioridad técnica y táctica de su práctica, eludiendo la competencia y el resultado, como único objetivo, aún por sobre la condición humana. Y por último, debería asegurar la participación de todas las personas del grupo, más allá de que la decisión de participar o no, siempre debería ser de cada uno de ellos, su función primordial, como docente guía y facilitador, radica en que no exista impedimento alguno de que todos participen. Modificando cualquier aspecto, sea material, del terreno o de alguna regla, para que nadie se sienta excluido/a de la actividad. Reflexionando acerca de sus implicancias en la formación de la subjetividad, acerca de las formas de desarrollarlas y de cómo por lo general, se respetan las reglas de los deportes, impuestas por otros, y no por las personas que acontecen en tal espacio, en el patio, en el colegio.

Los deportes se afianzan como tales, con la creación de los sistemas políticos actuales, sobre todo del sistema parlamentario en juego popular, no tenía reglas en común con toda la población, sino que cada pueblo, establecía y modificaba las reglas según sus gustos y necesidades, según las costumbres de la región. A partir de que el estado moderno empieza a conformarse, estandarizaron las reglas, reglamentando su práctica y hasta la forma de entenderlos. Perdiendo en la transformación, la potencia de creación y re-creación permanente, pasando a ser la regla, el elemento central, a disposición de unos pocos (nacimiento de las federaciones).

El desafío del docente innovador que propone hacer circular el eje: Prácticas corporales deportivas, apuntaría a deconstruir los modos tradicionales en que se ponen de manifiesto dichas prácticas, para devolverle los juegos deportivos a la gente, lugar donde surgieron y fueron apropiados por el sistema, que lo ha estructurado y mercantilizado. Cambiar las reglas de los juegos, es una invitación a cambiar las reglas de la sociedad, de manera colectiva y consensuada. El deporte, no es emancipador por sí solo, ni mucho menos, pero puede serlo a partir de la intervención docente.

En palabras de Rivero (2014), aún cuando se desarrollen partidos informales, los participantes buscarán prevalecer en el dominio de una habilidad sobre otro, intentando ganar. Hablar de rival implica asumir una actitud de enfrentamiento hacia el otro, donde el triunfo de unos, implica la derrota de otros. El juego deportivo se presenta como una práctica social en la que los participantes conforman equipos y ajustan sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte, pero que tiene flexibilidad suficiente como para permitir que el juego sea inclusivo.

Para finalizar, se estima que el juego deportivo es juego y no deporte, porque los jugadores que eligen participar de él, son libres de dejar de jugar cuando quieran, y además, teniendo las habilidades motoras mínimas necesarias, el jugador puede moverse libremente en el marco de lo permitido.

### **Actividad física sostenible**

El presente Eje, se propone colocar a la persona como objeto central de la acción educativa. Destacando características como la singularidad, la percepción consciente, la autogestión motriz, como bases fundantes para la interacción con otros. Según Lagardera Otero (2014), la EF actual sigue anclada en el paradigma mecanicista del movimiento humano, tratando a los educandos como sujetos propios de una producción industrial en serie. No siendo las personas lo importante, sino la acción motriz a reproducir, el modelo a imitar. La persona con sus características singulares y únicas, sigue siendo el punto ciego o el lado oculto de la EF. Lejos de constituir una pedagogía menor, el autor sostiene que si algún día es capaz de modificar el paradigma hoy imperante que la condena a ser una mera transmisora de gestos, técnicas y movimiento, podría constituirse en una verdadera revolución en el campo educativo.

La actividad física podrá ser sostenible para la persona el resto de su vida, si en su trayectoria escolar, lograra construirse como un ser autónomo, registrando su accionar de forma unitaria y global, sus emociones, sentimientos, deseos y motivaciones. Dado que a través de sus conductas motrices toda persona expresa, de modo consciente o inconsciente, una parte de su historia personal, de sus miedos, alegrías, de su manera de ser-en-el-mundo.

El abordaje de los saberes que atraviesan la actividad física sostenible, requiere de un docente atento a la diferencia, respetando la corporeidad de las personas y con ruptura definitiva de la estandarización de la enseñanza. Que la persona se conecte con su ser, con su modo corporal de relacionarse con el otro, volviendo a cero en cada encuentro, para diagnosticarse el estado de actualidad, y desde allí, aventurarse a una nueva experiencia.

Lo relevante no es el modo concreto de realizar la acción motriz, sino el proceso que sigue cada persona para llevarla a cabo. El abordaje docente es de corte afectivo emocional, colocando al sujeto en posición de resolución de diversas situaciones, en relación al espacio, los objetos y los otros.

Entendemos como un Eje central en la búsqueda de la autonomía del educando, por su poder de re-encuentro del propio sujeto con su ser, para identificar su humanidad y ponerla en relación con los demás.

### **Juego y Jugar.**

La pedagogía crítica en EF sostiene que una educación progresista, que prepare al individuo para un ambiente participativo y democrático, debería apoyarse en el Juego y el Jugar como un modo de dar respuestas a tal búsqueda. “La alternativa pedagógicamente progresista, está dada no por el deporte, sino por el juego y todas aquellas formas de acción, donde los jugadores mismos determinen sus normas, acciones, espacio y tiempo: sin rigidez y de manera colectiva” (Bonilla, 1986).

Para profundizar este Eje, es fundamental el aporte de Pavía (2006, 2008, 2009, 2011) quién en el desarrollo de su trabajo etnográfico, modificó el enfoque que se tenía hasta el momento: dejó de mirar el juego en sí mismo, para empezar a observar la perspectiva de los jugadores. Establece dos categorías con tal objetivo: la forma, en cuanto a la estructura del juego, y el modo, en cuanto a la manera en que el jugador se predispone ante él. “Partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego adopta un modo aprendido de involucrarse, y que ese modo puede ser lúdico o no lúdico” (Pavía, 2011, p.93 en Gómez Smyth, 2015). Ese modo singular de relacionarse con el juego, tiene que ver con la historicidad del jugador, poniéndose de manifiesto en contextos sociales y culturales determinados. Que el docente habilite espacios donde se pueda jugar de un modo lúdico, indica que se orienta en dirección a cumplir con el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, que establece: “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” (CDN, 2006).

Ante la pregunta concisa acerca de qué es el juego entonces, antes de proponerse a realizar una definición conceptual, no menos importante, es fundamental responder que el juego es un derecho. Al que los adultos desde padres, madres, tutores, docentes, directivos, ministros, debemos officiar de garantes de tal situación. El espacio de la EF debería privilegiar las situaciones de juego que emergen de los educandos cuando se disponen a involucrarse de un modo lúdico en situaciones creadas voluntariamente iniciadas y sostenidas (Rivero, 2011).

El derecho a jugar está siendo violado de tantas maneras en tanto países para tantos millones de niños y niñas porque este derecho no está

garantizado; y no está garantizado porque la población en general, o las personas en posiciones de autoridad quienes llevan el deber público como garantes de los derechos de la niñez bajo la Convención de la ONU, no lo entienden, comprenden o reconocen (IPA, 2010, p. 19).

Cuando se abre una instancia de juego voluntaria, según Gómez Smyth (2015), estamos ante la posible Construcción de Situaciones Lúdicas, libremente elegidas y asumidas por los jugadores. Crear la forma de juego y jugarla, es en sí mismo, un hecho contra hegemónico. Se dan en ellas, micro acuerdos constantes, en un marco de confianza, posibilidad de explorar, descubrir, experimentar, con actitud curiosa, alejada de la discriminación y dominación, como ocurre en contextos represivos del juego. Desde una visión capitalista, la improductividad del juego, conlleva a una crítica fundada en la competencia por obtener resultados funcionales a la reproducción de la clase dominante. Para el autor, el sesgo autotélico del juego, necesita investigarse, problematizarse, como objeto de estudio propio de los encuentros en EF, ya que su análisis en profundidad, posibilitará dilucidar que dentro del juego suceden procesos de aprendizaje significativos. Además, que los docentes en EF necesitan conocer las formas de intervenir, ya que no puede intervenir de manera intuitiva, desconociendo las implicancias que causan al genuino desarrollo del jugar y entendiendo, que cada intervención, contiene una politicidad que se manifiesta por parte del docente.

Una posición crítica de la EF imperante, discutiría con los directivos y supervisores que exigen a los docentes que participen en torneos intercolegiales segregantes, selectivos, discriminatorios, ya que esa actitud genera un cambio en los propósitos de la enseñanza de la EF. Sería tarea de las supervisiones entonces, crear en ese tipo de encuentros, un espíritu participativo e inclusivo, con actividades recreativas, expresivo y deportivo, sin acentuarse en la búsqueda de la competencia por el resultado.

## **1.7. Objetivos**

### **Objetivos Generales**

- 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.

## **Objetivos Específicos**

- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física.
- Describir las modalidades de planificación que usan los/as docentes en Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Física.
- Relacionar las modalidades de planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal con la función social asignada a la Educación Física.

## **2. Segunda Parte: Materiales y Método**

### **2.1. Tipo de diseño**

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011) el término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes a investigar, en los procesos y sus significados.

Diremos entonces, que colocaremos nuestro foco en aquellas características que han de tener nuestro objeto de estudio. Siendo el diseño de tipo exploratorio – descriptivo (Samaja, 1994), sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006), con un muestreo probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015) en donde se han entrevistado a 3 docentes que actualmente se encuentran trabajando en el sistema educativo formal.

## 2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

### Unidades de análisis: Docentes de Educación Física

Categorías	Valores	Definiciones operacionales	
Formación Profesional	Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Profesor/a terciario/a en Educación Física
		Universitario	Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
			Posgrado
		Doctorado	
	Posdoctoral		
Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar	Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar.		
	Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente.		
Visión y función social de la Educación Física	Definición de la Educación Física	La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricamente resignificadas por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a 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 (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales) instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, 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 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 de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificante de los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de lo social como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas	
		Otras	
		Función social de la Educación Física	Militarista
Higienista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas).</li> <li>• Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas y garantizar el goce de una buena salud.</li> </ul>		
Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El deporte como único sentido de enseñanza aprendizaje.</li> <li>• El deporte considerado como un reproductor de la hegemonía.</li> <li>• Transmisión de técnicas deportivas.</li> <li>• Ejercicios analíticos y sistemáticos.</li> <li>• Selección y detección de talentos deportivos.</li> </ul>		
Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de promover el desarrollo de actividades (entretenedas). Los docentes proponen una batería de actividades que denominar nunca como "juegos" y menos aún que permiten jugar) una manera de pasar el tiempo de un modo pasatiempista a sus alumnos.</li> <li>• Entretener a los alumnos con actividades recreativas.</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar al juego como estrategia metodológica.</li> </ul>
Psicomotricista	<p>Método Psicokinético</p> <p>Educación Vivenciada</p>	<p>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el mundo. Particularmente, la aparición del juego es el medio educativo que los niños pueden utilizar para realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, la psicomotriz enseña comportamientos motores. Los contenidos de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) motricidad libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina y coordinación óculo-manual.</p> <p>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se sometan a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</p>

Desarrollista		<p>La Educación Física se encarga de desarrollar de las cualidades físicas (capacidades físicas y las habilidades motoras básicas y específicas).</p>
Humanista con sentido sociocrítico		<ul style="list-style-type: none"> <li>Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico del poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motora.</li> <li>Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional).</li> <li>Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las capacidades corporales.</li> <li>Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura, no mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.</li> <li>Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y la construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.</li> <li>Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física.</li> <li>Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juego.</li> <li>Tiene a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal de movimiento.</li> <li>Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos que pueden disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva.</li> <li>Derecho a la identidad y diferencia corpórea.</li> </ul>

Sentido de la Planificación	Exposición del significado que le otorga el/la docente a la previsión en el área de Educación Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y evaluar.</li> <li>Socializar sus experiencias.</li> <li>Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un docente puede distanciarse y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión.</li> <li>Aportar a construir la memoria didáctica de la institución.</li> <li>Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo.</li> <li>Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente.</li> <li>Cumplir un requerimiento administrativo.</li> </ul>	
Modalidades de planificación	Tipos de modalidades	Proyecto de Educación Física	Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología y objetivos previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también la evaluación.

Proyectos Didácticos	Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación incluye contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posición de la producción final que puede ser un evento o un objeto.		
Unidades temáticas	El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser concretado en varias unidades didácticas.		
Unidades didácticas	La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso	<p><b>Unidades paralelas o alternadas:</b> Este tipo de unidades se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (según se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p><b>Unidades transversales:</b> Cada una de las sesiones de enseñanza didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos de unidades didácticas que componen la programación docente, como resultado de la concreción de lo esencial de la enseñanza didáctica). Desde un tratamiento global y transversal de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en unidades didácticas distintas.</p> <p><b>Unidades intermitentes:</b> Estas se definen como unidades que se imparten en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones de un periodo concreto</p>	
Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden lógico y se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen que ver con el hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que el/la estudiante acceda al/a estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa		
Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora)	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y el/la docente servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un carácter de apoyo. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los contenidos de la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió. Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos de la práctica laboral		
Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada sesión y organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas actividades que comienza la hora hasta que termina		
Diseño de experiencias			
Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.		
Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas (con sentido estético)	
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un conocimiento del mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – otras).	
	Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
		Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación existen interacciones motrices de cooperación en manera simultánea. De colaboración práctica: interacción con los compañeros. De contracomunicación práctica: interacción esencial y directa.
	Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir actividades espontáneas y singulares. Posibilidad de actividades corporales individuales o en interacción con los objetos.
	Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de actividades físicas (condicionales y coordinativas)	

		Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de ac
Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan con pueblos originarios.
	Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido transmitiéndose entre las generaciones de popularidad actual. Además del valor un enorme potencial pedagógico al para enseñar a jugar y, a la vez, a hacen a la identidad cultural.
	El juego popular	Práctica social donde la intención posibilidad de crear a partir de lo social se acuerdan entre los jugadores, pr modificadas en función de la diversión servicio de decisiones de los jugadores
	La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas determinan y estructuran las formas personales de jugar.
Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	
	Contemplación del medio natural	
Otros		

### 2.3. Instrumentos para la producción de datos

Siguiendo la clasificación efectuada por Samaja (1994) ubicamos las fuentes de datos utilizadas en esta investigación como fuentes primarias ya que la recolección de datos fue realizada por el mismo investigador a través de entrevistas.

La elección de las fuentes de datos por otra parte se adecuó a las tres condiciones propuestas por el autor de factibilidad, viabilidad y accesibilidad.

- Factibilidad: Por tratarse de una investigación de tipo exploratoria, la intervención en el campo implicó actuar para transformar el orden real de lo que se investigó utilizando el soporte de la entrevista semi estructurada con el total consentimiento en la participación y colaboración de los docentes entrevistados en la elaboración de la presente investigación.

- Viabilidad: Los datos fueron construidos a partir de la interacción con el campo investigado de manera coherente con los objetivos planteados por la investigación y el tipo de investigación realizada. Tratándose de una investigación exploratoria que tuvo como objetivo principal conocer las características de los docentes crítico

emancipadores en la dimensión humana, pedagógica, político ideológica y vincular en relación al pensar, sentir y hacer.

- Accesibilidad: La posibilidad de acceder a los datos estuvo dada por la intervención activa del investigador ya que por medio de las entrevistas como instrumento de recolección se obtuvieron los datos primarios en el mismo terreno de la manifestación verbal de los docentes.

En relación a los criterios de validación que Samaja (1994) propone para elegir la fuente de datos podemos afirmar que la fuente de datos utilizada cumplió con los mismos al proporcionar:

- Calidad y riqueza: Los datos generados a través de la acción de entrevistar realizada por el investigador a los mismos docentes (manifestaciones verbales, gestuales) constituyeron la información que permitió el posterior tratamiento y análisis con calidad y riqueza, ya que los mismos reflejaron fielmente la manifestaciones del discurso docente en relación a las diferentes dimensiones y aspectos que se pretendió conocer.

- Cantidad y cobertura: Este criterio de validación fue satisfecho en la medida en que la fuente de datos elegida proporcionó información profunda y cualitativa de la muestra seleccionada de casos. La elección fue guiada por un interés que lejos de pretender obtener datos en cantidad hizo foco en el estudio de casos de manera profunda.

- Oportunidad de la información: Los datos obtenidos por medio de la fuente fue sumamente oportuna por ajustarse a los tiempos de la investigación de manera óptima. La realización de entrevistas permitió obtener los datos necesarios para el desarrollo del proceso investigativo en el tiempo planeado sin obligar a su postergación ya que las entrevistas se realizaron en el período comprendido entre los meses de junio y agosto de 2013.

- Economía de los datos: La fuente produjo datos de costo accesible a los recursos disponibles para la investigación ya que a nivel tecnológico solo fue utilizada una grabadora de voz.

### **2.3.1 Población y muestra.**

La unidad de análisis definida para esta investigación fue “Los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que ejercen su profesión en el sistema educativo formal durante el año 2013” y la muestra seleccionada

para su estudio fue no probabilística. La elección de dicha muestra estuvo sujeta al tipo de investigación exploratoria realizada que tuvo como principal objetivo conocer a la población de manera profunda y cualitativa sin interesar la validez formal en términos estadísticos y sí su validez sustantiva en términos teóricos. Teniendo en cuenta además que el instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista semi estructurada y profunda con cada sujeto entrevistado y el difícil acceso a docentes con tales características es que la muestra fue finalística

La muestra fue tomada mediante el método de “sujetos- tipo” (Sampieri, Batista y Collado, 1991) ya que la intención fue obtener riqueza, calidad y profundidad de la información y no cantidad ni estandarización.

Conociendo las desventajas que este tipo de muestras presenta por el hecho de no poder calcular según los mencionados autores el error estándar, es decir, no poder calcular el nivel de confianza para hacer una estimación, se consideró que sería pertinente para este diseño de investigación por brindar la ventaja de permitir elegir con criterio subjetivo del investigador y de manera cuidadosa a los sujetos que reunían las características definidas en el planteamiento del problema, casos que pudieran officiar como informantes claves en relación a la temática específica.

Fueron cinco los docentes de Educación Física entrevistados que conformaron la muestra de la investigación.

## 2.4. Cronograma de actividades en contexto

Todas las entrevistas en profundidad fueron realizadas en encuentros virtuales en diferentes Ciudades de la Provincia de Rio Negro.

El total de los docentes entrevistados fueron tres teniendo los encuentros una duración aproximada de una hora . Previo encuentro virtual fueron ubicados los docentes por teléfono realizando la presentación de la investigación y el motivo de la solicitud de la entrevista. Una vez confirmado el consentimiento de participación (**ver modelo en anexo II**) se acordaron los días y horarios de concreción del encuentro en virtud de sus posibilidades.

Cronograma de actividades.	Docente entrevistado	Lugar
Fecha y hora. 1 de Diciembre 2020	Profesor Carlos Negri.	Sierra Grande

**Comentario [RS4]:** Vos tenés 3 entrevistas

20 hs.		
02 de Diciembre 2020	Profesor. Alfredo	General Fernandez Oro
21hs.	Sepulveda	
04 de Diciembre 2020	Profesora Valeria Hidalgo.	Cipolletti
10 hs.		

### 3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

#### 3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

##### Carlos dice

Trabajar en la escuela en la que estoy hace mucho tiempo me gusta y me siento bien. Sino trabajo en primaria me falta algo, extraño el patio; me gusta y tiene que ver con lo bien que me siento en la escuela. La Ed. Física actual está muy desarticulada, veo profes jóvenes que trabajan como profes viejos buscando solo resultados deportivos y/o competir. Creen que por tener un título saben todo. No todos los profes se siguen capacitando y lo que es más grave aún no escuchan otras voces.

La Ed. Física hoy está atravesada por muchos actores que no se determinan de definir como se trabaja la Ed.Física pero tampoco hay un control de esto.

Para mi tiene gran fuerza la Ed. Física psicomotricista, ¿está bien o mal llamada Ed. Física? Desde allí se trabaja o se le da una función desde el cuerpo, desde el cuidado del cuerpo. El juego también juega un rol fundamental desde las prácticas.

Acuerdo con la Ed.Física que ofrece el cuidado del cuerpo, salud y el bienestar.

En este acto de habla podemos ver como el docente realiza una crítica a la Ed.Física ,más bien a los docentes que se desempeñan y que lo hacen desde una vision deportivista donde lo que buscan en sus alumnos son resultados deportivos.

También percibe una desarticulación de la Ed.Física y el NO control de las autoridades en cuanto a las prácticas de los docentes.

El cuidado del cuerpo y el juego tiene un rol importante en sus prácticas, aunque dice que se posiciona desde una visión psicomotricista, pero presta confusión ya que le dá bastante importancia a lo corporal y es más, pregunta si la Ed.Física es bien llamada Ed.Física...(deja un gran interrogante)

##### Alfredo dice...

Me gusta trabajar en primaria porque siento que puedo cambiar muchas cosas con mis prácticas.

Como profe tengo el desafío de enseñarles a mis alumnos algo que puedan utilizar en la vida, coordinar habilidades. Pero también ser profe con lleva muchas otras cuestiones pedagógicas.

La Ed. Fisica actual es muy deportivista, todos queremos llevar a los chicos a los juegos deportivos.

Tambien aparecen con fuerza el recreacionismo donde me apoyo mucho. En mi primer ciclo se juega mucho, los mismos chicos te enseñan desde el patio. Aprender de los chicos me hace pensar que voy por la nueva visión de la Ed. Fisica.

Aquí el docente expresa y le da importancia a sus práctica,lo que puede lograr en sus educandos. Asume el desafío que genera la Ed. Física desde,su punto de vista, le dá importancia a que lo que se realice en sus prácticas debe ser útil para el día a día. Mensiona que la Ed.Física conlleva muchas cuestiones pedagógicas.

También ve que la Ed.Fisica actual tiene mucho deportivismo y que el interés de muchos docentes es llevar a los alumnos a los juegos deportivos.

Él manifiesta apoyarse en el juego y se ve en una Ed.Física recreacionista,pero también manifiesta que aprende de los chicos en el patio,lo cual lo hace pensar que sus prácticas están desarrolladas desde la nueva visión de la Ed.Física.

**Valeria dice...**

He trabajado en primaria en primer ciclo y en secundaria; el mismo sistema te ofrece diversas posibilidades laborales, diferentes cargos, escuelas y quiera o no eso es una estabilidad laboral. Me encanta ser profe y compartir el conocimiento.

La Ed.Física actual está en proceso de cambios, como el sistema educativo en sí y creo que le hace bien.

Igual no podemos negar que la Ed.Física se ve muy deportivista y en algunos casos recreacionista.

Creo que la función social que se otorga hoy pasa más por contener a los alumnos que por la Ed.Física en sí.

Tengo mucho de Ed. Física deportivista, recreacionista, pero la nueva vision Humanista me interesa cada día más.

Aquí podemos ver como la docente percibe el proceso cambio, no sólo en la Ed.Física sino en el sistema educativo, y que al decir que le hace bien puede argumentar que el cambio es necesario. También al igual que el resto de los docentes ve a la Ed.Física actual como muy deportivista y recreacionista.

Al expresar que la función social actual pasa más por contener a los alumnos que por la Ed.Física en sí se puede pensar que el rol de la Ed.Física se ve infuida o corrida de lado por otros emergentes sociales que presentan los alumnos.

Mensiona la nueva visión humanista de la Ed.Física pero no se extiende en sus dichos, quizás esté en un proceso de información/capacitación del nuevo paradigma.

**Carlos dice...**

Para mí la planificación me ayuda a ordenarme a no caer en prácticas sin fundamentar, llegar y tirar la pelota.

Utilizo una planificación anual y desde allí se desprenden unidades didácticas mensual. También utilizo proyectos de salidas cada 2 meses.

La planificación me la solicita la institución pero por lo general avanzo en ella y la entrego antes que sea solicitada. Desde dirección más que una devolución me preguntan “como lo voy a trabajar”. Quizás sean más observaciones previas que una devolución.

A la hora de planificar primero tengo en cuenta al alumno y que él pueda pensar para que hago lo que hago, como así también lo pueda utilizar en el día a día. En la planificación es nuclear el juego.

Las inquietudes, gustos y saberes previos que tienen los educandos en la planificación ocupan un lugar donde primero pasan por la motivación para que ningún alumno este sentado. Ser sincero con lo conflictos que puedan tener y dialogar. Le doy mucha importancia a como está el alumno en el momento de realizar una práctica.

El docente le da mucha importancia a la planificación para el orden de sus prácticas. las presenta en tiempo y forma para poder organizarse, como así también utiliza unidades didácticas y proyectos. Los directivos no le hacen mayores observaciones, pero si se interesan de como llevará a adelante tal planificación.

Aquí también manifiesta algo importante a la hora de planificar “el alumno”, como así también manifiesta que las actividades planificadas deben ser de importancia para la vida del alumno. Se apoya en la motivación de los alumnos para que ningún alumno se quede sentado en las clases y que si presenta algún conflicto se pueda dialogar.

el jugo no puede faltar en la planificación de sus prácticas.

**Alfredo dice...**

Yo planifico para llevar un orden. No le doy ni mucha ni poca importancia porque lo mucho que puedo escribir se ve muchas veces atravesado por los cambios que presenta una clase en el patio, la próxima en la galería, después dentro del aula y eso hace que la planificación cambie constantemente. Utilizo una planificación anual y unidades didácticas cada 2 meses, ambas muy flexibles y solicitadas desde dirección, pero la devolución es solo la corrección en la planificación escrita, pero no en lo que se trabaja porque hay pocas observaciones de clases.

A la hora de planificar tengo en cuenta el grupo, si hay algún alumno con inclusión y luego la infraestructura, patio, material didáctico, etc. Lo que no puede faltar en mi planificación son los propósitos y contenidos a trabajar.

El lugar que ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos va de la mano que en muchas de mis clases las preparo con el interés que presentan los chicos. Se hace un consenso entre el docente y el alumno. Yo tengo que seguir con lo que planifique, pero cambiar la actividad en una clase es posible.

El docente manifiesta que no le da ni mucha ni poca importancia a la planificación porque puede cambiar por diferentes circunstancias (según donde se dicte la clase) y eso hace que sea flexible. La planificación es solicitada desde dirección, pero sin mayores seguimientos a la hora de llevarla a la práctica. aquí aparece algo muy importante que tiene en cuenta a la hora de planificar, si hay alumnos con inclusión. También menciona conocer el grupo y la infraestructura. No pueden faltar los propósitos y contenidos. También es importante destacar cuando menciona que planifica según el interés de los chicos, que hay consenso entre docente – alumno pero sin perder de vista la planificación, lo cual se puede flexibilizar.

### **Valeria dice...**

Utilizo una planificación anual que entrego a principio de cada año y unidad didáctica cada 2 meses.

La planificación anual lo requiere la institución y la unidad didáctica es una organización personal.

Desde dirección me han hecho solo alguna corrección al momento de la entrega y muy poco seguimiento en el transcurso de las clases.

Al planificar tengo en cuenta la edad del grupo, sus características y el espacio en el cual voy a desarrollar las clases. En la planificación debe ser nuclear conocer y cuidar el propio cuerpo y el de los demás. Tampoco puede faltar el juego y el respeto a las reglas. El lugar que ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase es que le doy más importancia a los saberes previos que al gusto del alumno. El saber previo te da como un punto desde donde puedo comenzar a trabajar.

Según el testimonio de la docente utiliza una planificación anual requerida por la institución y que a la vez le ayuda para ordenar sus prácticas. También utiliza unidades didácticas para mayor y mejor orden. El seguimiento de parte del equipo directivo es muy poco en el proceso, solo realizan correcciones al entregarlas.

En sus relatos también podemos percibir la importancia que le da al grupo a la hora de planificar, como así también al juego y a la corporeidad. se apoya en los saberes previos de los alumnos como para comenzar a trabajar. también menciona la infraestructura.

### **Carlos dice...**

Creo que los saberes que circulan en las clases de Ed. Física giran a través del juego, como así también la corporeidad.

Los saberes que dispongo y circulan en las clases tienen que ver con que no todos los alumnos tienen la misma capacidad y la misma destreza, quizás reproducimos lo que hemos aprendido, pero está mal, nos cuesta salir. Por eso es importante seguir capacitándose.

Con mis saberes teóricos desde el instituto de formación docente me he dado cuenta que no los puedo reproducir.

El alumno individual tiene una historia familiar-social y hay que pensar en eso, pero no hay que perder de vista que en la clase tiene que haber un contenido que los atraiga.

Mi práctica pedagógica creo que no coincide con la función social que se le atribuye a la Ed. Física escolar porque no estamos buscando deportistas, eso se debe buscar fuera de la escuela.

La cultura escolar no tiene concordancia con mis prácticas. gran parte de esto es lo que generan los directivos trabajan en la escuela desde su formación y poca capacitación. Los cambios en la Ed. Física tienen que partir desde los institutos de formación docente. hay egresados muy recientes que están haciendo las cosas mal. si mirás el nuevo diseño de la nueva escuela Rionegrina te habla de corporeidad, actividad corporal, motricidad y no te habla de Ed.Física.

la Ed.Física debe cambiar la visión del cuerpo, pensar en el alumno, lo que piensa y lo que trae.

Los profesores tenemos que tener coherencia en lo que hacemos según el ciclo en el cual se encuentre el alumno. No podemos hacer lo que queremos.

Aquí el docente en su relato hace incapie en la importancia corporal y en los saberes de los alumnos. Individualiza cada alumno entendiendo que no todos poseen l mismo saber corporal.

Los saberes que tiene como docente fueron incorporados desde el instituto de Ed.Física, los cuales no puede reproducir y por ende debe estar en constante capacitación.

El docente cree que sus prácticas no coinciden con la función social atribuida a la Ed.Física porque manifiesta que él no busca deportistas, que para eso está el club.

Cree que los cambios que necesita la Ed.Física debe partir desde los institutos de formación, como así también manifiesta que que hay que pensar en la historia de cada alumno, lo que trae y cambiar la visión del cuerpo.

Pide coherencia en las prácticas de Ed.Física según el ciclo en el cual se realizan las prácticas. Que no se haga lo que cada docente quiere.

#### **Alfredo dice....**

En primer ciclo donde me siento más cómodo circula la higiene corporal, el cuidado del propio cuerpo y del otro. Trabajo mucho los valores, las habilidades motrices y la corporeidad.

La ESI también está presente en las clases.

Aprendo mucho desde el patio, observar a los chicos. La teoría quizás sea un ideal que luego se dispersa. Hay que saberla para trabajarla, pero de una escuela a otra cambian mucho las cosas.

Mis prácticas pedagógicas coinciden con la función social que le atribuyo a la Ed.Física , porque tengo en cuenta como se relaciona el alumno, como es su familia, se trabaja mucho en eso.

Creo que la cultura escolar tiene concordancias con mis prácticas, yo debo seguir una línea de trabajo, en las escuelas se trabaja muy diferente desde lo social en cuanto a valores, en eso tengo que hacer coincidir mis prácticas.

Los cambios que necesita la Ed.Física pasa por tener que trabajar valores, ser responsables y comprometidos.

la relación que tengo con los alumnos es muy diversa y es muy linda, cantamos, nos abrazamos y luego trabajar. Mi experiencia laboral es más bien en escuelas periféricas y siento mucho afecto de los chicos, lo cual me hace sentir muy bien y me hace sentir que me encanta dar clase.

Aquí el docente vuelve a expresar lo importante que es lo corporal en sus clases, la higiene y el cuidado del cuerpo. Como así también menciona el trabajo de los valores. Aparece algo muy importante que tiene en cuenta, la ESI con presencia en sus clases. Remarca que aprende del patio y de los chicos, de la observación de sus propias prácticas.

Dice que sus prácticas coinciden con la función social que le atribuye a la Ed. Física porque tiene en cuenta al alumno.

Cree que los cambios que necesita la Ed. Física pasa primero por los docentes, en ser responsables y comprometidos.

### **Valeria dice...**

los saberes que hago circular en las clases de Ed. Física se basa en el cuidado del cuerpo, el respeto, el conocimiento corporal desde la respiración hasta el peligro de un mal movimiento realizado.

Los saberes personales de la cultura corporal que circulan en mis clases es conocer y respetar el cuerpo, como así también inculcar lo importante y valioso que es la Ed. Física. Dichos saberes de la cultura corporal los pienso desde las diferentes capacitaciones.

Las prácticas pedagógicas coinciden con la función social que se le atribuye a la Ed. Física, socialmente realizar actividad física ayuda al bienestar y es lo que propongo. moverse, jugar, reír.

Creo que la cultura escolar está invadida por otras cuestiones sociales, pero si atraviesan mis prácticas.

Los cambios que necesita la Ed. Física es ordenar los contenidos escolares y saber que la Ed. Física escolar es escolar. no se puede traer el club a la escuela.

Tenemos que ser responsables de nuestras prácticas porque trabajamos con personas.

Los relatos de la docente manifiestan la importancia que le otorga al cuidado del cuerpo, el respeto y el conocimiento. Dice algo muy importante, conocer la respiración.

Desde las capacitaciones implementa en sus prácticas lo valioso de la Ed. Física. Sus prácticas pedagógicas coinciden con la función social que le atribuye a la Ed.

Física, propone moverse, jugar, reír.

Dice que la cultura escolar está invadida por otras cuestiones sociales.

La Ed. Física necesita ordenar los contenidos escolares, manifiesta que no se puede traer el club a la escuela, creo que se aleja de la visión deportivista.

## **3.2. Conclusiones y sugerencias**

Los docentes entrevistados coinciden en que la Educación Física, se trata de una acción o práctica pedagógica que relaciona los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los saberes de la cultura corporal. Entienden la importancia de conceptualizar a la Educación Física para nutrir el propio campo, intentando ser permeable a la nueva mirada educativa atravesada por el constructivismo social, con un posicionamiento crítico y contra hegemónico. Buscando la autonomía pedagógica planteada por Bracht (1996), las investigaciones que establecen el estado actual general de la EF escolar, sirven como punto de partida para acordar una definición conceptual que dirija y marque la trayectoria pedagógica a transitar el siglo XXI. Este proceso de cambio es inédito en la historia de la EF, ya que las categorías conceptuales que emergen de los

estudios realizados en el campo, son producidas por profesionales desde el interior del mismo. Siguiendo a Bracht (1996, 2010), Rozengart (2010) y Gómez Smyth (2015) entre otros, tenemos un volumen teórico con objetivos cualitativos, intentando abordar cada una de las aristas que merecen como mínimo ser analizadas, discutidas y modificadas.

Si la primera de las vertientes a discutir tenía que ver con la definición conceptual de la Educación Física, la segunda, por inercia, sería la de lograr establecer una visión/función social para estos tiempos. ¿Con qué objetivo concurre un docente en EF, a un espacio educativo formal, con personas de determinadas edades, que atraviesan un proceso de construcción de su identidad? ¿Cómo establecer prioridades en el acto educativo, que indiquen y justifiquen el accionar pedagógico de los docentes en EF? Para dar respuestas a estos cuestionamientos, podría ser de utilidad el análisis de Kirk (2006), donde afirma que en 100 años la EF solamente ha realizado un cambio trascendental: pasó del militarismo al deportivismo. Sin embargo, el vertiginoso cambio social durante el mismo período de tiempo, generado desde los avances científicos y tecnológicos, impactando y modificando la economía y la política, en términos globales y generales, no coincide con el estancamiento del campo de la EF durante el Siglo XX. Según Bracht (1996), el Higienismo puso un límite al Militarismo en la región, del mismo modo que el Deportivismo lo hizo con dicho Paradigma entre las décadas del 1940 y 1950. Pero a pesar de los cambios de visiones, quedaron docentes formados en las distintas etapas que convivieron y conviven en la actualidad, a pesar de la distancia temporal del caso. Más allá de las visiones que ocuparon el último cuarto del fin de milenio (Psicomotricismo-Desarrollismo-Recreacionismo), la Educación Física no ha logrado conformar un marco teórico que sustente el enorme potencial de la asignatura, sino que por el contrario, para legitimarse, tuvo que abrazarse a otros campos con mayor consenso entre el sentido común y la opinión pública que merodea al sistema educativa, siendo subsidiaria de la Gimnasia militarizada, de la Medicina y del Deporte respectivamente.

El inicio del Siglo XXI mostró otra cara de la moneda, ayudado por el restablecimiento de la democracia en América Latina, que observó sus brotes verdes luego de la desastrosa crisis de los años 2000, 2001 y 2002, en Argentina y Brasil fundamentalmente, que obligó al resurgimiento de la Educación Popular, ha modificado el foco del objeto de estudio. El enfoque puso énfasis en la necesidad de dar respuestas a la miseria emergente de las grandes mayorías de la clase media y baja, originadas por el avance neoliberal. La realidad actual entonces, requiere que demos respuestas a las necesidades de lxs niñxs que transitan su escolaridad, en relación a las acciones opresivas del sistema.

De los actos de habla de la presente investigación, surge un consenso que puntualiza, en la necesidad de que los encuentros de EF sean verdaderos espacios de expresión, asumidos con autonomía y libertad por parte de los educandos. Alejados de la histórica y tradicional disciplina que en tándem con el resto de las asignaturas escolares, funciona como dispositivo de control de los cuerpos, asegurando que su paso por el sistema educativo, los afirme como cuerpos dóciles (Foucault, 1975). El cambio cualitativo desde este punto de vista, podría comenzar con el posicionamiento del docente en Educación Física, que corriéndose del centro de la escena, habilite a las diversas corporeidades que concurren a sus clases, a que puedan elegir con qué saberes de la cultura corporal quieren involucrarse, respetando de este modo la singularidad, la historia y los gustos individuales, para ser compartidos y practicados con sus pares. Recién con ese primer paso, el docente logrará diagnosticar los verdaderos gustos y necesidades, que podrá profundizar de manera dialógica con lxs estudiantes, con el

desarrollo de los encuentros. Pudiendo ser modificados por éstos, según los emergentes de dicha interacción. Esto implica un/una docente flexible y con praxis para abordar la complejidad que trae consigo la diversidad.

En relación a la función social entonces, los docentes entrevistados marcan una interesante postura para dar respuestas a las necesidades concretas de los educandos. Entendiéndose como educadores progresistas, observan que el deporte transmite los valores hegemónicos, anclados en la competencia por el resultado. Tal como lo expresa Bonilla (1986), el juego es la alternativa al sentido común que legitima al deporte dentro del campo. Por constituirse como una acción voluntariamente iniciada, sostenida y modificada por los propios jugadores. En esa construcción de acuerdos colectivos, los niños realizan aprendizajes sumamente significativos, al tiempo que perciben la libertad del espacio de creación que garantiza el docente. Sin negar ni desconocer la aprobación que posee el deporte en tanto constructo cultural, el tratamiento a realizarse, es de corte crítico, cuestionando sus elementos discriminatorios y segregantes, repudiando las diferencias que subrayan: la habilidad, la técnica, la táctica y la aplicación de reglas de las personas que lo practican. Cuanto más nos alejemos de esta mirada deportivista, mejor podremos entender la necesidad de enseñar a las personas a jugar de un modo lúdico, recuperando el sentido autotélico del juego y conectando con los intereses, gustos y necesidades de las personas. Además de estar cumpliendo con el Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, que establece que el jugar es un derecho. Derecho que debemos garantizar todos los adultos que intervenimos en las trayectorias educativas de los educandos (Ministros, Directivos, Docentes, Padres, Madres, etc.) que obliga a la Educación Física a darle lugar, espacio y tiempo, ya que el Juego y el Jugar corresponden a un Eje central en las currículas escolares.

Si para un docente tradicional, la consigna es la herramienta que predomina en sus clases, para un docente innovador, la intervención pedagógica sobre lo que sucede en los encuentros, pasará a ocupar el centro de la escena. Dicho de otro modo, el docente que busca la autonomía del grupo, no tiene consignas inquebrantables, sino que ofrece situaciones a construir, problemas a resolver, pero de manera flexible y esperando sin sobresaltos, las nuevas situaciones que emergen, para intervenir con intencionalidad, esperando hacer de tal situación, un momento reflexivo, crítico y que genere aprendizajes colectivos e individuales.

Observamos como una problemática a resolver de modo urgente, la burocracia e ineficacia que existe frente a la planificación docente. Las modalidades que destacaron los docentes innovadores, no coinciden con los formatos que tradicionalmente se enseñan en los profesorados de formación. La planificación por contenidos obliga al/la docente estructurarse en relación a lo prescriptivo del diseño curricular, y no por el contrario, colocar a las personas en el centro de la planificación. Una situación que a primera vista, tiene aspecto administrativo y nada más, condiciona al/la educador/a a perseguir los temas que arbitrariamente selecciona para el grupo. El simple y sencillo hecho de cambiar el modo de realizar la planificación, podría cambiar el sentido de la misma, dejando entre ver las características del/la docente, su postura pedagógica, su ideología y posicionamiento político. Al tiempo que lo libera para trabajar con el emergente como prioridad, entendiendo que éste es el resultado de la fricción de los educandos, en contacto con los saberes de la cultura corporal.

Los/las docentes entrevistados fueron coincidentes con la ausencia de feedback con los directivos luego de entregadas las planificaciones anuales. Entienden que por ignorancia o por desinterés, de los aprendizajes que podría aportar a la constitución de las identidades de las personas en formación, que ocurren en el espacio curricular que ocupa la Educación Física, no reciben devolución alguna. Ninguno dice haber recibido

al menos una crítica o sugerencia en sus planificaciones de principio de año, y mucho menos algún tipo de revisión durante el año. Sí necesitan que esté, que la planificación exista y figure, más como una cuestión de cumplimiento con las inspecciones, que con un valor otorgable al proceso de enseñanza-aprendizaje. No se consolida como una herramienta que permite monitorear el impacto de los saberes que pone el/la docente a disposición del grupo, capaz de ser opinado y sugerido por los educandos.

Consideramos la planificación, como un proceso fundamental que le permite al docente expresar su posicionamiento filosófico, político y pedagógico, en un marco teórico que refleje sus objetivos generales a modo de Proyecto anual. Donde luego, podrá expresar, dando respuestas a las características que pudo diagnosticar del grupo, los modos, materiales y saberes que posiblemente seleccione para los encuentros. Siempre de manera abierta y flexible a modificaciones en el mediano o en el corto plazo.

Recomendamos la lectura de Gómez Smyth (2016) en relación a los significados que tiene planificar un Proyecto, ya que además de los componentes expuestos en el párrafo anterior, el autor agrega la importancia de tener en cuenta las trayectorias educativas de los diferentes grupos. Siguiendo esta manera de pensar la planificación, sería pertinente profundizar estas temáticas con investigaciones que ayuden a establecer un panorama situacional actual en la región, para elaborar estrategias que den respuestas concretas en esa dirección. Puesto que la planificación, no exige

cambios externos a la EF o cambios que dependan de modificar un pensamiento colectivo como podría ser el de la función social de la EF. Estamos hablando en todo caso, de ponerse de acuerdo en los lugares de poder con toma de decisiones, para que en los profesorados, circule otro tipo de enseñanza en relación a la planificación, para que este punto clave del proceso de la enseñanza, se modifique positivamente.

Para finalizar, concluimos en que parte de la función social de la Educación Física, es ofrecer multiplicidad de saberes de la cultura corporal, en los espacios liderados por docentes innovadores. En contraposición a las clases deportivizadas, donde en muchos casos, el/la docente enseña un solo deporte durante todo el año, y con tal situación, cree abordar todas las problemáticas de un grupo, desde una educación progresista, debemos abrir el abanico. Los Ejes manifestados por los/as entrevistados/as, iban desde el Juego y el Jugar, hasta los métodos introyectivos, pasando por los juegos deportivos y la Actividad Física en Ambientes Naturales, garantizando una apertura tal, que se corre del lugar histórico en que el/la profesor/a, elige qué enseñar, por gusto propio de tal actividad, por una situación de tradición institucional o por puro recreacionismo. Sin dejar de lado, que dentro de un mismo espacio y tiempo, convivan varios saberes en tiempo real. Para tal situación, recomendamos seguir a Gómez Smyth (2015) cuando propone la construcción de situaciones lúdicas, que no excluye un saber, un juego o una actividad, porque haya otro/a manifestándose al mismo tiempo. Sino que el/la educador/a, resuelve con el armado del espacio y los materiales, la posibilidad de múltiples actividades a la vez, donde con su intervención intencionada pedagógicamente y sustentada por su marco teórico referencial, aborda tanto las situaciones de conflicto como también, acompaña los procesos de aprendizaje que fluyen en los encuentros.

#### **4. Bibliografía**

-Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Velez Sarfield.

- Mansi, D. (2017). Revisiones históricas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial. En Actas del 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. Cuadernos de pesquisa, 34(121), 59-76.
- Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2014). El discurso médico y su relación con la invención del oficio de “educador físico”: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina, 1901 – 1931). En P. Scharagrodsky, Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970 (pp. 101-147). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31(2), 158-164.
- Villa, M. (2015). Breve historia de la Educación Física Infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles, Estudios críticos de Educación Física (pp. 113-130). Buenos Aires: Al Margen.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. Apunts d'educació física i medicina esportiva, 74, 91-99.
- Gómez Smyth, L. (2015). Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil. (Tesis doctoral inédita.) Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2016). Perspectivas y visiones ideológicas de la Educación Física en el Nivel Inicial. Reflexiones a partir de Valter Bracht. Manuscrito inédito. Buenos Aires.
- Kohn, A. (1987) ¿Hay que competir? Artículo inédito recuperado de <http://www.alfiekohn.org/article/case-competition/>
- Rivero, I. (2011b). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires
- Rivero, I. (2012) Jugar con otros. Derecho de la infancia, preocupación de los docentes. La Pampa, UNLPam

- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires. Noveduc
- Pavía, V. (Coord.) (2011). Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas. Santa Fe: AMSAFE.
- Cucci, E. (2012). Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora. Universidad de Flores, CABA, Bs As, Argentina.
- DGCyE. (2008). La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. Buenos Aires.
- Lagardera. (2014). Un rayo de luz en el lado oculto de la Educación Física. España: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. Noveduc.
- Rivero, I. (2014). Entre el juego y el deporte. Novedades Educativas, 48-Rozengart, R. (2010). Estamos pensando...una Educación Física en secundaria. La Pampa en movimiento, 4.
- Smyth, L. G. (2017). Las prácticas pedagógicas críticas en la educación física escolar. Buenos Aires: UFLO.
- López Pástor, V. (2009). Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. La Pampa en Movimiento, 8, 13-18.
- Carballo, C. (2015). Diccionario crítico de la Educación Física Académica.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. Educación Física y Deporte, 7(1-2), 47-50.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. Educación física y deporte, 27(2), 103-115.
- Vicente Pedráz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. Ágora para la Educación Física y el Deporte 4-5, 57
- Gómez, R. (2007). Educación Física y constructivismo social. Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte, 1(3), 31-38.
- Gómez Smyth, L. (2015). Educación Física, algunas reflexiones para compartir en relación al juego y el jugar. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2016). ¿Qué significa elaborar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito no publicado, 1-4.

-Schneider, R. (2010). La prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar. Cippoletti: Universidad de Flores.

## 5. Anexos

### Anexo 1: Modelo de cuestionario.

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Recordas porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?
3. ¿Por qué continuas en la docencia en el ámbito educativo formal?
4. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?
  - En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física
5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física y su función social. ¿Cómo podrías definir a la EF actual?
6. Te proponemos ver cinco conceptualizaciones y elegir la que más se apropie a tus principios. ¿Porque elegís esa? (mostrarles de forma desordenada sin nombre de autores).
7. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? (ver si lo contextualiza en algún nivel en particular)
8. ¿Con cuáles de estos principios de EF acordás? (Mostrar el cuadro desordenado de las diferentes visiones, cortar cada ítem y guardar los principios que haya elegido).
  - En relación a la categoría: modalidades de planificación
9. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?
10. ¿Comentame brevemente cuáles son las modalidades de planificación que utilizas? Comentame brevemente sus características.
11. ¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?
  - ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de la Institución?
  - ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?
12. La enseñanza de la Educación Física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe prever: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
13. ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?
14. ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?
  - En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física
15. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?
16. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?
17. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

18. ¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF? (Mostrar los saberes expuestos en el sistema de matrices).

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

20. ¿Sentís que es muy conveniente/inconveniente para trabajarlo en tu escuela? Podrías darme un ejemplo de la conveniencia/inconveniencia. (Pregunta abierta y después vamos con los ejes y demás)

Cierre

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

¿La cultura escolar tiene concordancia con tus prácticas?

¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

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

## **Anexo 2: entrevistas semi-estructuradas**

Entrevista a Carlos Negri

AR: entrevistador.

C: entrevistado.

### **AR-¿Recordas porque elegiste ser profesor de educación física?**

C- elijí estudiar Ed. Física porque me gustaba hacer actividad Física ,era una carrera que estaba cerca para ir a cursar, no tenía la posibilidad de ir a estudiar a otro lugar.

**AR-¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Ed física? (colegios y niveles que has trabajado dentro del ámbito escolar)**

C-En mi trayectoria he trabajado en los tres niveles: inicial, primario y secundario.me gusta mucho el nivel primario,segundo y tercer ciclo, la mayoría de mis años de docente me he desempeñado allí.

Actualmente también me desempeño en el instituto de formación en la cátedra de Motricidad, trabajo en un gimnasio y en verano También soy guardavidas.

**AR-¿Porque continuas en la docencia en el ámbito educativo formal?**

C-Trabajar en el ámbito formal me dá estabilidad laboral. Igual en la escuela en la que trabajo estoy hace mucho tiempo y me gusta.

**AR-¿Porque hoy sos profe de Ed física?**

C-Si no trabajo en primaria me falta algo, extraño el patio, me gusta y tiene que ver lo bien que me siento en la escuela. No cambiaría la Ed física por nada y tampoco me veo haciendo otra cosa.

**AR-Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Ed física y su función social ¿Cómo podrías definir a la Ed física actual?**

C-La Ed. Física actual está muy desarticulada, veo profes jóvenes que trabajan como profes viejos, buscando sólo resultados deportivos y/o competir. Creen que por tener un título se creen que saben todo .no todos los profes se siguen capacitando y lo que es más grave aún no escuchan otras voces, otras experiencias.

La Ed. Física de hoy está atravesada por muchos actores que no se terminan de definir como se debe trabajar la Ed física, pero tampoco hay un control de eso.

**AR-¿Qué función social le otorgas a la Ed física en la escuela?**

(ver si lo contextualiza en algún nivel en particular)

C-Para mí tiene gran fuerza la Ed. Física psicomotricista, está bien o mal llamada Ed.Física? Desde allí se trabaja o se le dá una función desde el cuerpo, desde el cuidado del cuerpo.

El juego también toma un rol fundamental desde las prácticas.

**AR- ¿con cuáles de los principios de Ed física acordas?**

C-Con la que ofrece el cuidado del cuerpo, la salud y el bienestar.

**AR-¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

C-Para mí la planificación me ayuda a ordenarme, a no caer en prácticas sin fundamentar,llegar y tirar la pelota.

**AR-Comente brevemente ¿cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

C-Una planificación anual y desde allí se desprenden unidades didácticas mensual. también utilizo proyectos de salidas cada dos meses.

**AR-¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?**

**AR-¿Te lo requiere la institución?**

C-Me lo solicita la institución, por lo gral avanzo con la planificación y entrega antes que sea solicitada.

**AR-¿Qué devolución te han hecho de dirección?**

C-Lo que han devuelto son más “como lo voy a trabajar”.quizás sean más observaciones previas que una devolución.

**AR-La enseñanza de la Ed física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe proveer ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

C-Primero pienso en el alumno y que él pueda pensar para qué hago lo que estoy haciendo en la clase de Ed Física. como así también lo pueda utilizar en el día a día.

**AR-¿Qué componentes de la planificación es nuclear para vos?**

C-El juego es nuclear para mí... sin importar la edad del alumno.

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

C-Primero pasa por la motivación para que ningún alumno esté sentado en la clase. Ser sincero con los conflictos que pueden tener y dialogar. Le doy mucha importancia a como está el alumno en el momento de realizar una práctica.

**AR-¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Ed física?**

C -Creo que los saberes que circulan en las clases de Ed Física giran a través del juego como así también la corporeidad.

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

C-No todos los alumnos tienen la misma capacidad y la misma destreza, quizás reproducimos lo que hemos aprendido pero está mal, nos cuesta salir. Por eso es importante seguir capacitándose.

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

C-Con Mis saberes teóricos desde el instituto me he dado cuenta que no los puedo reproducir.

El alumno individual tiene una historia familiar-social y hay que pensar en eso. Pero no hay que perder de vista que en la clase tiene que haber un contenido que los atraiga.

**AR-¿tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la ed física?**

C-Mi práctica pedagógica creo que no coincide con la función social que se le atribuye a la Ed física escolar porque no estamos buscando deportista, eso se debe buscar fuera de la escuela.

**AR-¿la cultura escolar tiene concordancias con tus prácticas?**

C-La cultura escolar no tiene concordancia con mis prácticas. Gran parte de esto es lo que generan los directivos, trabajan en la escuela desde su formación y poca capacitación.

**AR-¿crees que la Ed física necesita cambios?;cuáles?**

C-Los cambios tienen que partir desde los institutos de formación docente. Hay egresados muy recientes que están haciendo las cosas mal. Si mirás el nuevo diseño de la nueva escuela Rionegrina te habla de corporeidad, actividad corporal ,motricidad y no te habla de Ed Física.

Los cambios que necesita la Ed. Física primero debe ser cambiar la visión del cuerpo, luego pensar en el alumno lo que piensa y lo que trae.

Los profesores tenemos que tener coherencia en lo que hacemos según el ciclo en el cual se encuentre el alumno no podemos hacer lo que queremos.

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

C-Te comento que en una capacitación escolar trabajé con una profe de matemática de cómo abordar el espacio, trabajé de cómo es la noción del espacio desde un niño y luego lo debían llevar al cuaderno. Se construye un espacio mentalmente a veces no se escribe, pero en este caso sí.

Recalco la importancia del trabajo interdisciplinario.

## **Anexo 2: entrevistas semi-estructuradas**

Entrevista a Alfredo Sepulveda

AR: entrevistador.

AL: entrevistado.

**AR-¿Recordas porque elegiste ser profesor de educación física?**

AL-Porque hacía mucha actividad física ,deportes y me gustaban las clase de Ed. Física. Tenía pensado estudiar Ed Física y no dudé nunca en mi decisión.

**AR-¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Ed física? (colegios y niveles que has trabajado dentro del ámbito escolar)**

AL-Trabajé en mis últimos días de estudiante en el ámbito no formal (municipal y arbitraje de básquet) .Al recibirme trabajé en una escuela primaria quien fue la que me hizo aprender y ayudó mucho como profe y hasta el día de hoy la recuerdo mucho. También incursioné en nivel medio pero no me llamó mucho la atención, no me gustó.

**AR-¿Porque continuas en la docencia en el ámbito educativo formal?**

AL-Me gusta la primaria ,el ámbito educativo formal, porque siento que puedo cambiar muchas cosas con mis prácticas.

**AR-¿Porque hoy sos profe de Ed física?**

AL-Porque como profe tengo el desafío de enseñar a mis alumnos algo que puedan utilizar en la vida, coordinar algunas habilidades. Pero también ser profe conlleva muchas otras cuestiones pedagógicas.

**AR-Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Ed física y su función social ¿Cómo podrías definir a la Ed física actual?**

AL-La Ed. Física actual es muy deportivista. Todos queremos llevar a los chicos a los juegos deportivos.también aparece con fuerza el recreacionismo.

**AR-¿Qué función social le otorgas a la Ed física en la escuela?**

AL-Yo me apoyo mucho en el recreacionismo. En mi primer ciclo se juega mucho, los mismos chicos te enseñan desde el patio.

**AR- ¿con cuáles de los principios de Ed física acordas?**

AL-Aprender de los chicos me hace pensar que voy por la nueva visión de la Ed Física.

**AR-¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

AL-Yo planifico para llevar un orden. No le doy ni mucha ni poca importancia porque lo mucho que puedo escribir se ve muchas veces atravesado por los cambios que presenta dar una clase en el patio, la próxima en la galería, después dentro del aula y eso hace que la planificación cambie constantemente.

**AR-Comente brevemente ¿cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

AL-Utilizo la planificación anual y unidades didácticas cada dos meses. Ambas muy flexibles.

**AR-¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?**

AL-La planificación es anual y la unidad didáctica cada dos meses

**AR-¿Te lo requiere la institución?**

AL-Si, ambas planificaciones son solicitadas desde dirección.

**AR-¿Qué devolución te han hecho de dirección?**

AL-Sólo la corrección en la planificación escrita, pero no en lo que se trabaja porque hay pocas observación de clases.

**AR-La enseñanza de la Ed física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe proveer ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

AL-Tengo en cuenta el grupo, si hay algún alumno con inclusión y luego la infraestructura ,patio ,material didáctico, etc.

**AR-¿Qué componentes de la planificación es nuclear para vos?**

AL-Lo que no puede faltar en mi planificación son los propósitos y los contenidos a trabajar.

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

AL-Muchas de mis clases las preparo con el interés que presentan los chicos. Se hace un consenso entre el docente y el alumno. Yo tengo que seguir con lo que planifiqué pero cambiar la actividad en una clase es posible.

**AR-¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Ed física?**

AL-En primer ciclo donde me siento más cómodo circula la higiene corporal, el cuidado del propio cuerpo y del otro. Trabajo muchos valores. La ESI también está presente en las clases.

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

AL-Los valores están muy presentes. las habilidades motrices y la corporeidad.

**AR-¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos –curriculares) desde donde piensas los saberes de la cultura corporal?**

AL-Aprendo mucho desde el patio, observar a los chicos. La teoría quizás sea un ideal que luego se dispersa. Hay que saberlo para trabajarlo, pero de una escuela a otra cambian muchas cosas.

**AR-¿tu practica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Ed física?**

AL-Si coincide porque tengo en cuenta como se relaciona, como es su familia, se trabaja mucho desde acá.

**AR-¿la cultura escolar tiene concordancias con tus prácticas?**

AL-Creo que sí. si bien las dos escuelas son diferentes yo debo seguir una línea de trabajo, en las mismas escuelas trabajan muy diferente en cuanto a lo social, en los valores, en eso tengo que hacer coincidir mis prácticas

**AR-¿crees que la Ed física necesita cambios?¿cuáles?**

AL-Creo que tenemos que trabajar en nuestras prácticas más valores, tenemos que tratar de ser más responsables y comprometernos. tenemos que ajustar en eso .

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

AL-La relación que tengo con mis alumnos es muy diversa y es muy linda, todos cantamos, nos abrazamos y luego trabajar. Mi experiencia laboral, es más bien en escuela periféricas y siento mucho afecto de los chicos lo cual me hace sentir muy bien y me hace sentir que me encanta dar clases. Este año sufrí no tenerlos a los chicos, espero que pronto podemos estar en relación con los chicos.

## **Anexo 2: entrevistas semi-estructuradas**

Entrevista a Valeria Hidalgo

AR: entrevistador.

V: entrevistado.

### **AR ¿Recordás porque elegiste ser profesor de educación física?**

V-Ya desde los 15 años pensaba en ser profe. Me gustaba mucho hacer deportes y pensaba que capacitándome podía acceder a un mayor conocimiento .

### **AR-¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Ed física? (colegios y niveles que has trabajado dentro del ámbito escolar)**

V-He trabajado en primaria en primer ciclo, en secundaria bastante tiempo y también en el ámbito no formal.

### **AR-¿Porque continuas en la docencia en el ámbito educativo formal?**

V-Porque entré al sistema y el mismo sistema te ofrece diversas posibilidades laborales, diferentes cargos,escuelas y quiera o no eso es una estabilidad laboral.

### **AR-¿Porque hoy sos profe de Ed física?**

V-No me veo haciendo otra cosa. Me encanta ser profe y compartir el conocimiento.

### **AR-Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Ed física y su función social ¿Cómo podrías definir a la Ed física actual?**

V-La Ed. Física actual está en proceso de cambios, como el sistema educativo en sí y creo que le hace bien. Igual no podemos negar que la Ed. Física se ve muy deoortivista y en algunos casos recreacionista.

### **AR. ¿Qué función social le otorgas a la Ed física en la escuela?**

V-Creo que la función social que se le otorga hoy pasa más por contener a los alumnos que por la educación física en sí.

(ver si lo contextualiza en algún nivel en particular)

### **AR- ¿con cuáles de los principios de Ed física acordás?**

V-Tengo mucho de lo deportivista, recreacionista...pero la nueva visión humanista me interesa cada día más.

### **AR-¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

V-La planificación me ordena en el dictado y propuesta de contenidos.

**AR-Comente brevemente ¿cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

V-Utilizo una planificación anual y unidad didáctica.

**AR-¿Cuál es la periodicidad para tus entregas?**

V-Entrego la anual al comienzo del ciclo lectivo y la unidad didáctica cada dos meses.

**AR-¿Te lo requiere la institución?**

V-La planificación anual si. La unidad didáctica es una organización personal.

**AR-¿Qué devolución te han hecho de dirección?**

V-Sólo alguna corrección al momento de la entrega y muy poco seguimiento en el transcurso de las clases.

**AR-La enseñanza de la Ed física es un acto atravesado por innumerables situaciones que el docente debe proveer ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

V-Tengo en cuenta la edad del grupo,sus características y el espacio en el cual voy a desarrollar las clases.

**AR-¿Qué componentes de la planificación es nuclear para vos?**

V-Creo que conocer y cuidar el propio cuerpo y el de los demás. Tampoco puede faltar el juego y el respeto a las reglas.

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

V-Quizás le doy más importancia a los saberes previos que al gusto del alumno. El saber previo te dá como un punto desde donde puedo comenzar a trabajar.

**AR-¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Ed física?**

V-El cuidado,el respeto, el conocimiento corporal desde la respiración hasta el peligro de un mal movimiento realizado.

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

V-Insisto en conocer y respetar los cuerpos. Como así también inculcar lo importante y valioso que es la Ed. Física.

**AR-¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos –curriculares) desde donde piensas los saberes de la cultura corporal?**

V-Desde las diferentes capacitaciones que de hecho siempre traen algo novedoso.

**AR-¿tu práctica pedagógica coincide con la función social que le atribuí a la Ed física?**

V-Creo que si... socialmente realizar Act. física ayuda al bienestar y es lo que propongo. Moverse ,jugar, reír.

**AR-¿la cultura escolar tiene concordancias con tus prácticas?**

V-Creo que la cultura escolar está invadida por otras cuestiones sociales, pero sí atraviesan mis prácticas.

**AR-¿crees que la Ed física necesita cambios?;cuáles?**

V-Necesitamos ordenar los contenidos escolares y saber que la Ed física escolar es escolar. No se puede traer el club a la escuela ni muchos menos traer el gimnasio a la escuela. Tenemos que seguir la línea escolar.

**AR-Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

V-Que tenemos que ser responsables de nuestras prácticas porque trabajamos con personas, lo bien o lo mal hecho recae en nuestros alumnos .

La Ed física escolar está en manos de los profes y eso es muy valioso. no es como en otros ámbitos donde el alumno está en manos de instructores o deportistas retirados. Eso también hay que regularlo.

