



**FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE**

CARRERA

LIC. EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Modalidad Presencial

Año 2022

Título

**Caracterización de planificaciones, saberes y funciones
en las prácticas pedagógicas en la Educación Física
Escolar.**

Estudiante: Medina, Mario Andrés

Legajo: 22719

Correo electrónico: andresistlyr@gmail.com

Tutor: Gómez Leonardo

INDICE

RESUMEN.....	1
1. PRIMERA PARTE	2
1.1 Área temática.....	2
1.2 Rama	2
1.3 Tema	2
1.4 Introducción	2
1.5 Planteamiento del Problema	3
1.6 Relevancia del estudio.....	4
1.7 Marco teórico.....	5
1.7.1 Antecedentes.....	5
CAPITULO 1: La Educación Física como campo del saber	9
1.1 <i>Perspectivas y visiones</i>	9
1.2 <i>Función social de la educación física</i>	12
1.3 <i>Proceso de legitimación de la Educación Física en Argentina</i>	16
1.4 <i>Los saberes sobre el cuerpo</i>	17
1.5 <i>Prácticas pedagógicas en la Educación Física</i>	19
CAPÍTULO 2. Modalidad de planificación y saberes de la cultura corporal	21
2.1 Sentido de la planificación	21
2.2 Modalidades de planificación.....	21
2.3 <i>Diferencia entre contenido y saber</i>	23
2.4 Saberes de la cultura corporal	24
2.1 <i>Prácticas corporales</i>	26
2.2 <i>Cultura corporal</i>	27
1.8 Objetivos.....	27
1.8.1 <i>Objetivos Generales</i>	27

1.8.2 Objetivos Específicos	28
2. SEGUNDA PARTE	28
2.1 Enfoque de estudio	28
2.2 Tipo de estudio	28
2.3 Población	28
2.4 Muestra	29
2.5 Categorías de Análisis	29
2.5 Fuentes de datos	29
2.6 Tratamiento de los datos y análisis	30
3. TERCERA PARTE	31
3.1 Presentación y Análisis de Resultados	31
A) Modalidades de planificación	31
B) Saberes ligados con la cultura corporal	33
C) Visión y función social de la educación física	37
3.2 Conclusión	41
4. CUARTA PARTE	44
Referencias Bibliográficas	44
Anexos I	48
Anexo II	61
Anexo III	62
Anexo IV	64

RESUMEN

El presente estudio de investigación tiene como objetivo la caracterización de prácticas pedagógicas de la Educación Física en los niveles inicial, primario y secundarios, y las funciones sociales asignadas a la Educación Física Escolar durante los años 2017 y 2020.

El Marco Teórico ha tenido una distribución entre los antecedentes de estudio, capítulo 1, referido a la Educación Física como campo del saber, y el capítulo 2 relacionado con modalidad de planificación y saberes de la cultura corporal.

En términos metodológicos, se definió un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, de carácter sincrónico/transeccional a fin de haber identificado componentes estructurales que se hayan repetido en cualquiera de las clases e instituciones. Se considerará la participación voluntaria de lxs profesores, previo consentimiento informado para la realización de las entrevistas en profundidad con cada unx de ellxs.

En la conclusión del estudio, las prácticas pedagógicas halladas están vinculados mayormente a características de un paradigma humanista y recreacionista; reivindicando el componente lúdico en las prácticas corporales, tomar al juego y el jugar como derecho de lxs niñxs en las clases de Educación Física, buscar el desarrollo de las cualidades físicas y habilidades motoras elementales, así como también entretener con actividades creativas, o la utilización del juego como estrategia didáctica.

Palabras claves: Educación física- Planificaciones-Contenidos - Saberes- Funciones

1. PRIMERA PARTE

1.1 Área temática

Ciencias de la Educación

1.2 Rama

Educación Física

1.3 Tema

El tema de la presente investigación tiene que ver con la caracterización de prácticas pedagógicas de la Educación Física en los niveles inicial, primario y secundarios, y las funciones sociales asignadas a la Educación Física Escolar durante los años 2017 y 2020.

1.4 Introducción

El presente estudio se propone como objetivos caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar, además de establecer las funciones sociales que los docentes asignan a la Educación Física Escolar.

La disciplina de la Educación Física es aquella que vincula tanto una necesidad individual como social en la cual a lo largo de su evolución ha tenido influencia desde el campo de lo económico, educativo, político, militar, entre otros. Por otra parte, su marco de aplicación disciplinaria estuvo fuertemente desarrollado y contribuido por ciencias humanas, pedagógicas, sociales biológicas y de la salud, de modo que se ha permitido tomar de distintas fuentes de conocimiento a los fines de su constitución y funcionalidad social.

Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas, resulta ineludible rehuir la estrecha relación que ha existido entre teoría y práctica, en la cual la primera, busca ofrecer claridad ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando el entendimiento conceptual de una realidad, mientras que la práctica direcciona y concreta la realización de aquella realidad en acciones en el marco de la institución enriqueciendo y nutriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje esperado.

Es por ello que la comprensión del conjunto lógico y unificado de procedimientos didácticos que dirigen el aprendizaje, con el objeto de cumplir con las metas esperadas por la educación será analizada a los efectos de lograr su caracterización en el ámbito de la Educación Física Escolar.

En este sentido, el presente trabajo se estructura en una serie de apartados los cuales tiene su inicio en la primera parte, constituida ésta por el planteamiento del

problema y la exposición de las razones del fundamento del estudio. Posteriormente, se desprenden los objetivos de conocimientos que se proponen cumplir en la culminación del estudio.

Seguidamente, el segundo apartado comprende la delineación y estructuración del proceso metodológico a seguir, señalando el enfoque y tipo de estudio, las fuentes de datos, así como la unidad de análisis necesaria para el suministro de datos primarios y secundarios. También quedarán definidos el diseño de instrumentos y el proceso de análisis ajustado a las necesidades del trabajo.

En una tercera instancia, se presenta la exposición de los datos colectados de manera ordenada, para posteriormente efectuar el análisis de la información obtenida de las fuentes. Seguidamente, las conclusiones son presentadas atendiendo la necesidad de responder nuestra pregunta de investigación original.

En un cuarto momento se configura por la elaboración de las fuentes bibliográficas y referenciadas por el documento, así como también los datos accesorios como anexos correspondientes.

1.5 Planteamiento del Problema

La evolución de las sociedades se encuentra fuertemente impregnada por la preservación de legados y valores que en el transcurso de la historia ha permitido su evolución. No obstante, la educación ha sido capaz de promover y fomentar la conservación de estos valores y legados, y adicionando un mayor diálogo y consenso en la toma de decisiones colectivas, mayor conciencia frente al entorno posibilitando el desarrollo de cada individuo integrante de nuestra sociedad.

Asimismo, en el campo de la educación especialmente la Educación Física tiene como propósito desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la cual pertenecen.

No caben dudas que esta rama disciplinar, vista desde una mirada integral, se encuentra atravesada, entre otros aspectos salientes por la pedagogía en la Educación Física escolar, la cual así mismo, ha venido presentando transformaciones a través de los años. Uno de los propósitos iniciales esperados radica en el empoderamiento de los docentes en términos de competencias lógicas, éticas, humanas, afectivas que contribuyan a la formación de sus alumnos.

En esta línea, la pedagogía de la Educación Física tiene su significado en aquella ciencia de la educación que se encarga de estudiar los procesos de enseñanza y

formación integral de la personalidad del individuo por medio del despliegue de las capacidades físicas-motrices, funcionales e intelectuales.

En tal sentido, también se requiere que la competencia de cualquier docente esté ligada al saber hacer en un contexto específico y no por el contrario, como una contienda física o deportiva; es por ello que un docente escolar competente debe dominar el saber hacer con un alcance más integral, incluyendo aspectos tales como fases operativas, procedimentales, lúdicas de su contexto.

En suma, el accionar pedagógico escolar demanda identificar eficazmente la concepción de formación pedagógica integral en materia de educación, pedagogía y didáctica específica, además de poseer habilidades vinculadas a la actuación de expresiones afectivas en sus prácticas y en su comunicación, comprometido con su saber en el campo de formación como docente.

Es importante tener presente que una formación con bases sólidas de los educandos se encuentren en línea con los pilares de la educación identificadas como el saber hacer, el saber ser, el saber aprender y el saber convivir; aquí, estamos frente a la capacidad que tendrá el educador para lograr articular prácticas educativas más humana, más afectiva, más participativas y se diferencie de la figura de la dominación, la competencia desleal y el control autoritario, rasgos comunes dentro de una cultura patristica en la que se ha formado como educador.

A partir de esta situación, se formula la pregunta-problema el cual direccionará los esfuerzos de la investigación:

¿Cómo se caracterizan las prácticas pedagógicas de la Educación Física en los niveles iniciales, primarios y secundarios, y las funciones sociales asignadas a la Educación Física Escolar durante el año 2020?

1.6 Relevancia del estudio

El presente estudio tiene como propósito de realizar una modesta contribución al conocimiento científico en torno a la temática plateada. Además, posibilita la reflexión y análisis sobre el estado actual en términos de las prácticas pedagógicas llevadas adelante por los docentes quienes han formado parte de la unidad de análisis en este caso.

Por otra parte, hasta el momento no se ha logrado hallar abundante literatura referida especialmente a las prácticas pedagógicas circunscriptas a nuestro campo profesional. Si bien es necesario reconocer todos los aportes teóricos que se han

realizado en este campo disciplinar, se requiere una continuada y profunda indagación en virtud de ampliar y consolidar: de ahí la relevancia de realizar este estudio.

Las expectativas puestas en el estudio indican que, trabajando científicamente sobre las problemáticas inherentes a la propia práctica pedagógica, es decir, investigando en el seno mismo donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza de la educación física, se podrá colaborar en generar una comprensión fundamentada de dicha praxis, y desde donde sentaremos las bases teóricas para generar replanteos en la misma. Especialmente, otro aspecto relevante en los aportes de conocimiento esperado se efectúa teniendo en cuenta las características culturales, institucionales y sociales idiosincráticas de los actores de las escuelas. Cabe mencionar que resulta necesario evitar miradas reduccionistas, es necesaria la investigación de las interacciones sociales cotidianas propias de cada contexto escolar. La producción de conocimiento de este modo tendrá relevancia para los profesores de educación física que desarrollan su práctica en el ámbito local en el que se desarrolla la investigación.

1.7 Marco teórico

1.7.1 Antecedentes

En la exploración de antecedentes, con respecto al tema que se pretende indagar, se hallaron publicaciones e investigaciones que han tratado y/o investigado la temática en cuestión desde distintas perspectivas, entre ellos se destacan:

Desde el año 2006 la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar. Más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa, estudios de casos (casos únicos - múltiples, historias de vida, etnometodología, investigación – acción).

González & Fensterseifer (2006), investigan las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples dado que se registraron un conjunto de estudios de caso en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras, González & Fensterseifer (2006), entienden que existe tal práctica cuando “(...) ocurre una

intervenção intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade específica” (p. 6). Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de profesores de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar Zorzanelli dos Santos, Bracht, & Almeida (2009), llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física – formación recibida). Los investigadores exponen que la Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aún no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen esta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen mención a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

(...) as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores produziamsuas práticas, mas, também, tinhamsuas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 162).

En función de lo expuesto se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes, de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde éstos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al., 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación existente entre la

vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “(...) não sofrer em modificações durante a permanencia na formação universitária” (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 149), aunque sí, el tránsito universitario, les permite comprender y tomar conciencia qué han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini & Molina Neto (2005), a partir de los testimonios de los docentes entrevistados Zorzanelli dos Santos et al., (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento, por una lado, el cambio radical de la relación docente – alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Éstos entienden que actualmente están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido.

Por su parte Silva M. T., y otros, (2010), en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y, de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006) Silva Machado et al., (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra.

Silva Machado et al., (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores la “pedagogía de la sombra” posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa (Santini y Molina Neto, 2005), pero abandonan el compromiso ético con la calidad del trabajo.

Uno de los aportes más significativos de las investigaciones es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica. Respecto a ello, la Educación Física posee “muchas dificultades de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012, p. 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador y, se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real.

El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidades de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física (Faria, Machado da Silva y Bracht, 2012). A partir del estado de la cuestión pueden verse reflejadas cuatro tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física denominadas como: abandono de la docencia, tradicionales, innovadoras y transformadoras (Gomez Smyth, 2016).

Destacamos que, en tanto las pesquisas ligadas a las prácticas pedagógicas humanistas con sentido crítico – transformador vienen siendo objeto de estudios del equipo de investigadores:

Gómez, V. (2011). La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

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

A partir de estos estudios se han desprendido otros trabajos de investigaciones de finalización de grado (Cucci y Gómez, 2013; Dupuy y Gómez Smyth, 2015; Iannone y Gómez, 2015; Morén y Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth, 2016) que han tratado, de manera exploratoria, las categorías de estudio del presente proyecto.

CAPITULO 1: La Educación Física como campo del saber

El campo del saber disciplinar de la Educación Física requiere necesariamente comprender la delimitación conceptual de su alcance; para ello, a continuación, se presentará las principales perspectivas que posibilitaron validar la función social de la misma, así como también caracterizar los principales rasgos y concepciones ideológicas que han impregnado a la Educación Física a lo largo de la historia.

1.1 Perspectivas y visiones

La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros (Gómez, 2018). Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.

- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular (Gómez Smyth, en prensa).

Lo expuesto posee anclaje en los aportes de las teorías críticas de la Educación Física los cuales persisten a diferentes inyectivas desde los modelos hegemónicos como lo son las visiones higienistas, deportivistas, desarrollistas, recreacionistas y psicomotricistas. Decimos que estas críticas obstaculizan los avances de las investigaciones desde una perspectiva progresista porque es necesario responder a los ataques biologicistas y del sistema deportivo. Aspecto que lentifican los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. “Cuando se fundamenta desde lo biológico, esa posición no es discutible, se acepta. Cuando se fundamenta desde las ciencias sociales todo es matizable” (Rodríguez Giménez y Seré Quinteros, 2013, p. 92).

Kirk (2010), pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa “el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad” (Kirk, 2010, p. 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientado hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007), cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de educación física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir que, aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo, no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

“Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (Vicente, 2005, p. 62), en particular salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física, y lo han logrado (formación física – ejercicios físicos - juegos no juego – gimnasia – deportes de rendimiento). Estas experiencias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproductorista de los currículos de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se esperan que la Educación Física mantenga.

Bracht (1996), revisa los procesos de legitimidad de la Educación Física en el currículo escolar: ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? Una de las conclusiones que enuncia el autor es que, la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva sociohistórica autónoma, si no que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos. Bracht (1996), expone que existen dos perspectivas que fueron legitimando a la Educación Física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela.

Por un lado, en la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental y positivista, la Educación Física va tomando ciertas funciones moralistas, compensatorias y utilitarista (Bracht, 1996). A partir de dichas funciones de la Educación Física, que claramente pueden convivir y relacionarse, se han configurado ciertas visiones en torno a la Educación Física, que nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva. En contraposición, la perspectiva autónoma en Educación Física se ha ido configurando a partir de los aportes de las teorías críticas, buscando una legitimación sustentada desde las ciencias sociales orientando a que la disciplina se ubica en que las personas puedan conocer, reflexionar y resignificar la cultura corporal.

Bracht (1996, 2010), Vicente (2004, 2005, 2008, 2010, 2013), Kirk (2007, 2010), Lagardera Otero (2009), y Bolívar (1986), han advertido sobre los alcances futuros de la Educación Física deportivizada, en algunos casos indicando las desigualdades sociales, selectividad y exclusión que genera y, asimismo, la imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la cultura física. Según los autores, el deporte se ha

ubicado como contenido preferente de la Educación Física y hasta ha construido un imaginario social que lo llegan a situar hasta como sinónimo de ésta, evidenciado como futuro visible la defunción de la Educación Física como disciplina curricular.

La Educación Física está en un actual proceso de resignificación, en función de posicionarse en un rol que posibilite a los/as alumnos/as de todos los niveles educativos, participar de forma inclusiva en actividades físicas, juegos, deportes y prácticas corporales, buscando generar el disfrute por dichos fenómenos culturales y favoreciendo su apropiación como elemento fundamental para una mejor calidad de vida individual y colectiva. A partir de la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004) y Primario (2007), la Educación Física ha legitimado su presencia como asignatura curricular, y a su vez, ha reorganizado las propuestas de situaciones de enseñanza y sus contenidos. Logrando, con respecto a estos últimos, diversificar ampliamente los saberes a ser desarrollados durante las clases de Educación Física y su tratamiento pedagógico y didáctico.

1.2 Función social de la educación física

En opinión de Beer (2014), la Educación Física como campo disciplinar ha asumido el valor de una “práctica llamada a controlar, corregir y normalizar las degeneraciones y anormalidades de las clases y sectores populares” (p. 67). El autor también afirma que los comportamientos vulgares, las actitudes sospechosas, son estigmatizadas y denostadas; mientras que las prácticas correctoras y moralizadoras extienden sus alcances como una lección de higiene, orden y control de los cuerpos, superando las posibilidades que brinda una clase de gimnasia.

La historia de la educación física en argentina como práctica social y escolar empieza con la Ley 1.420, periodo en que Sarmiento asentó las bases de nuestro sistema educativo en el periodo comprendido entre 1884-1888. En el marco de una fuerte intención política de la ley mencionada, las autoridades educativas encaminaron los esfuerzos de inspectores, pedagogos, y maestros hacia la selección de los contenidos de cada asignatura escolar para llevar adelante la educación del pueblo (Penner, 2014).

Mientras tanto, el impulso y expansión de contenidos sobre Educación Física en el proceso de “educación del pueblo” llevó aproximadamente veinte años, ejerciendo el Dr. Brest un importante desempeño en aquella época (Penner, 2014).

Aisenstein (2006), agrega que en la década de 1880, el Estado nacional toma la iniciativa en el diseño y articulación de los elementos necesarios para consolidar la estabilidad política del país; ello implicó la conformación de una sociedad nacional, por medio de mecanismos de moldeado de los sujetos sociales a través de la educación (Puiggrós, 1990, citado por Aisenstein, 2006). Desde esta perspectiva, la interpretación del cuerpo simétrico, bien desarrollado y disciplinado conforma la personificación de un cuerpo nacional ordenado. En otras palabras, la necesidad de llevar a cabo una identidad nacionalista supone el mayor estímulo para los imperativos de control y disciplinamiento del cuerpo en el siglo XIX con la idea de definir los límites entre normalidad y anormalidad (Salvatore, 2000).

La atención estuvo centrada en buscar articular la dimensión o la parte “corporal” con la escolarización, habiendo tomado los modelos de Europa, el cual representaba el ideal de civilización de nuestro país por ese entonces (Trueba, 2017). En suma, la disciplina escolar Educación Física fue incluida dentro del sistema educativo argentino y por consecuencia en la escuela como parte de la educación integral de alumnos.

Sin embargo, hacia fines del siglo XIX se presentan en la realidad pedagógica de la educación argentina un panorama que mantenía dos posturas claramente opuestas entre sí: por una parte se ubicaba la corriente positivista pedagógico-científica, y por el otro los antipositivistas alineados en la corriente en la cual se han denominado militarizada, representada por el sector perteneciente al ejército (Trueba, 2017).

Para el autor mencionado, existieron dos instituciones que habían entrado en tensión buscando hegemonizar la formación de los cuadros que se desempeñarían en lo que actualmente denominaríamos Educación Física, representada por un lado por la gimnasia militar, y por el otro el Instituto Nacional de Educación Física, creado por Brest.

Inicialmente, desde el lado de la gimnasia militar o perspectiva militarista, se extendió durante todo el siglo XIX impulsada por los ideales nacionalistas y por la introducción de servicio militar universal, teniendo como atributo a una educación física masculina y militarizada. Esta se destacó por preparar los cuerpos con un orden moral y para la guerra, pero al mismo tiempo como un mecanismo de homogeneización y disciplinamiento.

Seguidamente, surgió la gimnasia “romerista” de corte higienista se implementó durante las tres primeras décadas del siglo XX en las escuelas y colegios argentinos (Penner, 2014). Se puede decir que respecto de las características esenciales para esta perspectiva fueron el desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). Perfeccionamiento físico. Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del

desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal, uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud.

Posteriormente, a partir de la década del '30 del siglo XX esta confrontación sobre la educación corporal se inclinó a la Educación Física militarista como consecuencia de que la corporación militar logró expulsar y jubilar de oficio a Romero Brest de la dirección del INEF y apropiarse de las nascentes estructuras estatales de administración y control (Scharagrodsky, 2015).

Seguidamente, en los años de la posguerra, asistimos al auge de la legitimación deportivista (Gómez, 2017) en Educación Física la aparición del deporte en masa, tomado desde la militarización, conjugan una nueva perspectiva con tintes nacionalistas, una forma de educación física reglamentada por el deporte, y conjugada con la educación moral (1926 y 1940) con los torneos intercolegiales, se reglamenta los cuerpos, se disciplina con la regla. Estas signadas por la Transmisión de técnicas deportivas, ejercicios analíticos y sistemáticos, selección y detección de talentos deportivos. Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.

Desde esta perspectiva la educación física se convirtió en polea de transmisión de las contradicciones sociales que el deporte de competencia a menudo reproducía: existencia de jerarquías (a temprana edad), ámbito de discriminación, (los más talentosos son mejor atendidos, cuestiones de género), exclusión en lugar de inclusión (trabajar solo con el equipo), exigencias físicas y psicológicas desmedidas para los sujetos (Gómez, 2007).

En otras perspectivas aparecen aquella relacionadas al recreacionismo entendido con el rol que se cumplen dentro de esta visión es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenedas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempito a sus alumnos. Entretener a los alumnos con actividades recreativas. Utilizar al juego como estrategia metodológica.

Los años 70, en el marco de los movimientos sociales europeos (el corporeismo, la innovación crítica, el ascenso de las capas medias de orientación liberal en Europa occidental el hippismo, etc.), posibilitaron el surgimiento de un modelo en Educación

Corporal que en otro lugar hemos llamado Modelo Interpretativo (Gómez, 2002). Este modelo estuvo integrado por dos corrientes: la Psicomotricidad y la Expresión corporal.

Método Psicokinético: La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.

La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.

El modelo Desarrollista (años '70) deviene de junto a la incorporación de la psicomotricidad y se logra construir el modelo desarrollista en la Educación Física en el nivel inicial. El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje. Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas, El aumento del acervo motor la formación física básica la enseñanza de nuevas conductas motrices la formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motrices en simultáneo, la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y los compañeros.

Siguiendo la línea temporal, aparece el modelo Humanista con sentido socio crítico durante los años '80.

Enfoque cultural: 80-90 movimiento renovador desde las perspectivas autónomas de Bracht toma relevante las visiones propias de la educación física-Humanista, sociocultural. La cultura de lo corporal, la educación física como ámbito de conocimiento de la cultura corporal. Las prácticas pedagógicas que tematizo en educación físicas son las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su apropiación y resignificación por parte de las personas, desarrollo, exploración, descubrir motricidad, autonomía, singularidad, creatividad con otros.

Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.

La perspectiva ideológica humanista es vista en los Diseños Curriculares de Educación Física, tanto el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires como el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que, si bien se encuentran alcanzados por la vertiente psicomotricista y desarrollista, en ciertos párrafos dan a conocer un posicionamiento humanista con respecto a la Educación Física (Mansi A. D., 2017).

En las prácticas pedagógicas esta perspectiva ofrece el espacio y los materiales necesarios para la construcción de situaciones lúdicas, es decir, aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que posibilitan a los jugadorxs la elaboración de la forma de juego (Mansi A. D., 2017).

1.3 Proceso de legitimación de la Educación Física en Argentina

Legitimidad significa que hay nuevos argumentos para que un determinado ordenamiento sea reconocido como justo. Legitimar la Educación Física implica representar argumentos a favor de su permanencia o inclusión en el currículum escolar, y esta legitimación requiere integrarse en una teoría de educación.

Retomando a Bracht con el modelo de legitimación heterónimo iremos haciendo el recorrido histórico que fueron constituyendo al campo de la educación física. Estos campos disciplinares, han legitimado por periodos los saberes que la educación física a tomado y se le ha reconocido como parte de su función social, pero su transposición directa del campo original al campo de la educación física ha confundido más que lo que le ha aportado para definir su identidad como tal.

Indudablemente estos saberes abordan los conceptos y discursos sobre el cuerpo que la educación física ha constituido, y que se han reconocido a lo largo de su proceso histórico. Así los saberes sobre el cuerpo tienen diferentes relevancias según los consideren por ejemplo el antropólogo, el fisiólogo, el educador físico. Por ello, será,

en esta constitución, para poder legitimar sus discursos y prácticas también se le ha asignado Función social específica para sostener este campo como tal.

1.4 Los saberes sobre el cuerpo

La educación física en su carácter constitutivo no escapa a estas concepciones del cuerpo que se han desarrollado a lo largo de la historia en su intento de legitimar sus saberes sobre el cuerpo. De allí podemos revisar las concepciones de cuerpo y un avance hacia la corporeidad, al mismo tiempo de movimientos y motricidad.

En palabras de Foucault (2002), afirmaba que “hasta el siglo XVIII, el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. En las instancias de control que surgen en el siglo XIX pasa a convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar. Un cuerpo, en síntesis, productivo y sin capacidad de rebelión.” (Foucault, 2002).

Cuerpo-corporeidad. Movimiento-motricidad.

A lo largo de la historia, las conceptualizaciones sobre el cuerpo han ido variando de acuerdo con los cambios históricos, sociales, políticos y económicos. Una de las concepciones más relevantes sobre el cuerpo, y que llega aún hasta nuestros días, es la del “cuerpo moderno” que planteó la “ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos y consigo mismo” (Le Bretón: 1990, p. 8). Este es aquel signado por el pensamiento racional, positivista dominante a comienzos del siglo XX, que estableció una escisión total entre cuerpo y mente e instauró la ideología del individualismo, del sujeto desvinculado del mundo. El capitalismo, junto con el avance de la ciencia positivista, introdujo la idea del cuerpo como “maquina” cuyos engranajes podían ser ajustados o reparados según fuese necesario. Quedan por fuera de estas concepciones los aspectos psico-sociales del sujeto, que es visto como “puro cuerpo”, objetivado y despojado de su dimensión social e histórica.

Por otro lado, en los avances de entender el cuerpo desde otras perspectivas podemos hablar de corporeidad como la forma de expandir las dimensiones de la existencia física material para referirnos a la experiencia del hombre con su entorno en todos los sentidos: social, histórica, simbólica, subjetiva y semiótica. En tal sentido como lo señala Le Bretón (1990), se puede remarcar que “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo (...) la existencia del hombre es corporal” (Le Bretón, 1990)

La corporeidad es aquello que me permite ser consciente de mi propia subjetividad, de mi existencia, a la vez que una herramienta para decodificar el universo de significaciones con el cual me encuentro en constante intercambio y diálogo. La existencia corporal es el vehículo de la experiencia corporizada del mundo (Sánchez Gómez, 2001).

Ahora bien, es en esta corporeidad que se manifiesta la imposibilidad de escindir el cuerpo de la mente, ya que la corporeidad asume a un sujeto total, expresa una visión holística que no sólo integra al binomio presumidamente antinómico cuerpo/mente sino que suma a esto la dimensión del cuerpo como medio de registro de la experiencia consciente, real y mental, corporal y simbólica. En palabras de Merleau-Ponty, el cuerpo no puede ser otro que el “cuerpo vivido”, no podemos objetivar la experiencia corporal porque resulta imposible despojarnos de nuestra propia corporalidad. Sería iluso pensar que podemos “salirnos” de nosotros mismos, en un movimiento de desembarazo poco creíble, para objetivar nuestra vivencia del entorno, que seguiría siendo necesariamente subjetiva y corpórea. Es a partir de dicha corporeidad que se manifiesta el “Habitus” del que nos habla Bourdieu (citado por Jackson: 2010). Los Habitus son esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados, sistemas de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir, a sentir más de cierta manera que de otra. Este Habitus da forma a nuestra corporeidad, la forma en que nos auto percibimos y establecemos vínculos con los demás. Los roles sociales que ocupamos, las posturas (tanto físicas como sociales) que asumimos están determinadas por estas estructuras de acción interiorizadas.

Algo muy similar sucede en torno al movimiento como vector de la actuación del sujeto. La vivencia de la corporeidad que se transita necesariamente a través de la motricidad precisa de un cuerpo que la atraviese en el mundo sensible y de movimientos que permitan al sujeto sentir y vivir ese cuerpo. Pero no se trata de mover mecánicamente una marioneta. Cada movimiento está cargado de sentidos, emociones y expectativas, cada uno posee una finalidad y espera un resultado. Mis posibilidades de actuación en el mundo social dependen a la vez de la posibilidad de efectuar movimientos que puedan ser decodificados y replicados por otros, mi cuerpo entra en diálogo con otros cuerpos, cada movimiento encuentra su correlato en la respuesta que reciba, y allí se va delineando mi subjetividad, mi capacidad, mi “Habitus”.

Quién soy y como estoy “siendo” en el mundo parten de la conciencia plena de la existencia de un cuerpo, que es también mente y que se va modificando en tanto y en cuanto dialoga con el mundo.

1.5 Prácticas pedagógicas en la Educación Física

La disciplina de la Educación Física ha sufrido cambios importantes desde las últimas décadas, y especialmente estos cambios tuvieron y continúan teniendo lugar en las transformaciones de la educación desde un punto de vista teórico metodológico (Macció, Kaliñuk, Fernández, & Matos, 2010).

En esta línea se puede aseverar que existe la necesidad de contar con profesores de Educación Física creativos, capacitados para llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje en el cual el aprendiz es un sujeto activo, de carácter reflexivo, y constructor de su propio conocimiento.

Por otra parte, es menester aproximarnos dentro del campo de la pedagogía, con la finalidad de entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza aprendizaje que se debe desarrollar en una institución escolar conforme a los lineamientos de los propósitos de aprendizaje esperados, así como de las necesidades de la comunidad educativa (Galeano Gallego, 2017).

A continuación, se presentan algunas concepciones sobre modelos pedagógicos más significativos y utilizados en el campo de la Educación Física, con la idea de aproximarnos y delimitar el objeto de estudio.

Para Silva & Bracht (2012), por lo menos existen tres tipos de prácticas pedagógicas bien diferenciadas, a saber:

a) Docentes que sostienen que su papel es la de enseñar a sus alumnos prácticas de algunos deportes, particularmente voleibol, handball, futsal o fútbol, y que en su generalidad enseñan de manera fragmentada, es decir, a partir de la enseñanza de técnicas aisladas, que luego son integradas al juego propiamente dicho.

b) Docentes caracterizados como “tira la pelota” o “pedagogía de la sombra”, los cuales pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta posición está asociada a lo que se denomina “abandono de la docencia”.

c) Docentes innovadores, en donde visualizan cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas. Estas características se clasifican en: i) innovar en contenidos de la Educación Física, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultura corporal; ii) modificar el trato del contenido, no orientado hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje; iii)

utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones; iv) articular la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales y que la misma no quede relegada.

Asimismo, las prácticas pedagógicas están determinadas por las distintas orientaciones que un educador puede llegar a manifestar. Para Bolívar (1985), existen dos tipos de educadores, por un lado se encuentra aquel cuya orientación relativa a la transmisión del conocimiento, es decir, aquella concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento; y por otra parte, un educador que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social. En otras palabras, se prepara no solo al individuo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985).

CAPÍTULO 2. Modalidad de planificación y saberes de la cultura corporal

2.1 Sentido de la planificación

La planificación es un deber, ya que el docente se ve compelido en comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus alumnxs, pero, asimismo es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo (Corrales & Ferrari, 2008).

Al planificar, el docente respeta el derecho de los alumnos/as a participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones.

En cuanto a los sentidos, Corrales & Ferrari (2008), destacan que cuando un docente redacta su planificación –pensada como el producto escrito- es posible que esta acción tenga varios sentidos, tales como:

- Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas;
- Socializar sus experiencias;
- Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión;
- Aportar a construir la memoria didáctica de la institución;
- Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo;
- Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente;
- Cumplir un requerimiento administrativo.

2.2 Modalidades de planificación

Para Smyth (2016), el docente puede pensar en proyectos de Educación física como una escala macro de planificación; para ello, es indispensable que un proyecto tenga definido un posicionamiento ideológico respecto a la sociedad y la pedagogía que posee cualquier docente, así como también disponer de una visión, sentido y función social que se le otorga a la Educación Física en el marco escolar.

Si bien el autor reconoce que ha predominado la planificación por contenidos u objetivos por clase, sugiere que ello oprime al docente de Educación Física, siendo

viable en su aplicación para otras materias, pero no para la Educación Física donde se transitan experiencias corporales con gran impacto en los intra e intersubjetivo.

Por otro lado, un proyecto para la Educación Física tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica: eso ya es planificar (Smyth, 2016). La perspectiva descansa en, definir el sentido que se impartirá en cada clase donde los contenidos se extenderán a las personas involucradas en las clases, sabiendo que no es posible que todos aprendan homogéneamente los mismos saberes al mismo tiempo, contemplando las diferencias y las pluralidades.

Desde el punto de vista educativo, la planificación de la Educación Física es un proceso escrito y sobre el papel, no reducido exclusivamente a la toma de decisiones proactivas, de ordenación y estructuración de la labor a efectuar por un profesor en un espacio educativo, teniendo como base los objetivos del currículo de educación física, con la intención de lograr los fines educativos perseguidos y garantizar así, previsiblemente, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez & Ramírez, 2005).

La planificación tiene que determinar los objetivos de enseñanza, así como los medios para llegar a ellos, de ahí que ésta sea una fase clave para la consecución de los mismos (Salinas Martínez & Viciano Ramírez, 2005). En otras palabras, planificar lleva consigo un proceso de reflexión que posibilita anticiparse a ciertas acciones en los alumnos (los objetivos) siguiendo un orden y estructura lógica en su desarrollo, con el objeto de asegurar el éxito en el logro de dichos productos, empleando para ello la EF escolar (Viciano, 2005).

Las modalidades de planificación pueden ser vistas desde distintas vertientes, es decir, la organización de la enseñanza puede optar por diferentes modalidades desde las cuales se propone enseñar un conjunto de contenidos que se organizan y secuencian entre sí (Corrales & Ferrari, 2008); entre ellas se destacan:

a) Proyecto didáctico: En esta modalidad, definida por Omar Argañaraz (1997) como “un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares”, el sentido para el alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.

b) Unidad didáctica: Al optar por esta modalidad se aborda un contenido o núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica cuyo inicio, desarrollo y finalización coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para la unidad elegida. A diferencia de lo que sucede en los proyectos didácticos, en

este caso no se establece un producto final del tipo de los eventos o los objetos; además esta modalidad suele tener una lógica de construcción diferente, ya que la elaboración de los proyectos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos/as respecto de las producciones a realizar.

c) Unidad temática: El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. Por ejemplo, si una unidad temática es “Educación Física y salud”, todas las unidades didácticas que se diseñen deberán poner énfasis en esta relación.

2.3 Diferencia entre contenido y saber

Los saberes de la cultura corporal a ser transmitidos por la escuela se organizaron en contenidos; desde la perspectiva tradicional el contenido está entendido como la interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de transmisión, recepción y acumulación de conocimientos (Carballo, 2015).

En otras perspectivas se entiende por contenido a algo más que una selección de saberes relevantes, si no que esta se caracteriza por un proceso social y pedagógico, donde la cultura academista de tipos intelectual es solo una parte. Por ende, los saberes de la cultura corporal se dan en otros ámbitos sociales que trasciende la cultura corporal escolar, y que entra en relación con las otras formas de entender los saberes.

A nivel escolar los contenidos se ponen en evidencia a través de los diseños curriculares, allí se explicitan en el contexto de las políticas educativas para la transmisión de estos saberes en común de alcance nacional sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país deben transitar. Saberes que el estado en un momento dado considere relevante y valioso a ser transmitido. (Carballo, 2015) En el mismo sentido la Educación Física y sus saberes no se mantuvo entre los muros de la escuela, sino que logró transgredir el ámbito educativo y desembarcó en otros ámbitos de la vida social. Vinculada a la salud es vehículo de estrategias de cuidado y promoción; aquí la condición física también ha intentado convertirse en el centro hegemónico a partir del cual gire la educación física escolar. En esta línea, habría que situarlos en la lógica científica cuya intencionalidad ha estado en crear las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano (Moreno, Vidal Campos, & Fierro, 2012).

En tanto que, desde las políticas de inclusión y asistencia social es la herramienta de trabajo de muchos programas que utilizan la actividad física y el deporte

como medio para la reinserción de sujetos marginados y excluidos. Si atendemos al sector público, la proliferación de gimnasios y centros de entrenamiento, e incluso, la incorporación de espacios de realización de prácticas deportivas como beneficio para empleados de empresas, todo ellos nos indican que la Educación Física se ha ido transformando y asumiendo nuevas identidades y objetivos (Carballo, 2015).

En este punto se hace necesario volver sobre el campo de la Educación Física y repensar cuáles son sus roles y objetivos, ya que no podemos llamar a todo por el mismo nombre, entonces, ¿Qué es Educación Física y qué no lo es? ¿Son sólo aquellas prácticas que tienen lugar en la escuela? ¿Qué saberes trasmite?

“La confusión se amplía al considerarse a estos campos como incidentes en la prevención y promoción de la salud, la preservación ambiental, la inclusión social y la atención a la diversidad, la ocupación del tiempo libre, entre otras cuestiones que preocupan al mundo actual y atraviesan a diferentes disciplinas científicas o de intervención social”.

Queda claro que no cualquier actividad física desempeñada en cualquier ámbito es Educación Física así como podemos decir que no toda educación es escolar, y por ello hemos ocupado parte de este trabajo intentando definirla, pero no debemos perder de vista que es un campo dinámico, en constante cambio y actualización.

En suma, el desafío de que el contenido se transforme en educativo requiere que: a) su selección sea una construcción social de los actores; b) sus dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales se entremen y resulten el sostén de la interacción educando-educador; c) estén en función de la misión, social e individual, que cada contexto cultural demande (Carballo, 2015).

2.4 Saberes de la cultura corporal

La cultura corporal es entendida como el conjunto de valores, usos, saberes, creencias, normas y pautas de conducta que delimitan nuestras apreciaciones y prácticas corporales en el contexto social en que vivimos (Barbero González, 2001) Cabe destacar que los saberes de la cultura corporal son aquellos propios de la educación física como área disciplinar; no obstante, no es posible ignorar esta área temática presenta ciertos intersticios con otras áreas curriculares y por otra parte temas transversales como lo son la Educación Sexual Integral con perspectiva de género, la educación ambiental, entre otros ((Gomez Smyth, 2016)

Por otra parte, el mismo autor, realiza una exposición de aquellos saberes de la cultura corporal el cual, desde un enfoque sociocultural estarían representados or la pedagogía y la didáctica en términos de contenido. De este modo, se debe remarcar que los saberes de la cultura corporal que la educación física se ocuparía de socializar, discutir y ampliar experiencias, se sustentan en las siguientes propuestas: a) posibilidades de movimiento humano, b) prácticas corporales relacionadas al ocio y a la promoción de la salud, c) conocimientos sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal (González, 2019, p. 39, citado por Gómez Smyth, 2020).

También se recalca en la idea de pensar “la clase” por contenido es no pensar la clase como un encuentro de personas; en las clases se dirigen personas a vivenciar y experimentar posibilidades en virtud de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. Pensar en contenidos oprime la posibilidad de mirar y ver a lxs educandxs estar viviendo la experiencia de su educación corporal (Gómez Smyth, 2020)).

Linzmayr Gutiérrez (2015), advierte que la cultura corporal, aspecto ligado a los saberes de la misma, es la resultante de toda manifestación del ser humano que se expresa por medio del cuerpo, ideas, sentimientos y representaciones que se asocian a una persona con un tipo de grupo social. En otras palabras, para el autor, cada persona tiene una cultura corporal conforme al medio social en el donde vive; este dato no es menor, ya que cada escuela como institución logra albergar a diferentes individuos, lo cual implica considerar las culturas corporales de cada alumno o cada grupo de alumnos.

Por otro lado, se puede decir que la educación física y sus diferentes acepciones e influencia sobre las prácticas corporales escolares y las prácticas corporales en otros ámbitos y circunstancias son notables. Como se ha mencionado anteriormente, la Educación Física se desarrolla ligada fuertemente a la educación escolar. Como práctica escolarizada tenía como función la educación corporal de lxs niños, futuros ciudadanos, desde el disciplinamiento y la homogeneización de los cuerpos –rasgo fuerte de la institución escolar- y el desarrollo de destrezas y competencias físicas que vienen demarcados por los contenidos que se seleccionan para esta transmisión de saberes constituidos.

Asimismo, los saberes de la cultura corporal a ser transmitidos por la escuela se organizaron en contenidos, desde la perspectiva tradicional el contenido está entendido

como la interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de transmisión, recepción y acumulación de conocimientos (Carballo, 2015)

En esta línea, esto lo podemos observar especialmente en las clases de Educación Física, donde prácticamente todos los estudiantes deben representar las mismas expresiones culturales corporales, esto es, deben manifestarse corporalmente bajo un modelo impuesto por la cultura dominante (Linzmayr Gutiérrez, 2015). En este sentido, “las culturas corporales populares no tienen oportunidad de aparecer o de ser reconocidas como válidas, con lo cual se niega la posibilidad y el derecho de cada ser humano y grupo de representarse a través de su propia cultura”.

Sin embargo, se entiende por contenido a algo más que una selección de saberes relevantes, si no que esta se caracterizan por un proceso social y pedagógico, donde la cultura academista de tipos intelectual es solo una parte. Por ende los saberes de la cultura corporal se dan en otros ámbitos sociales que trasciende la cultura corporal escolar, y que entra en relación con las otras formas de entender los saberes.

2.1 Prácticas corporales

Analizar y pensar sobre las prácticas corporales implica diferenciar este concepto del naturalizado concepto de actividad física que ha identificado a la educación física por muchos años (Libaak, 2017). Las prácticas corporales hacen referencia a manifestaciones culturales que toman por objeto a un cuerpo entendido como una construcción social, más que un organismo.

Asimismo, también difieren las prácticas corporales del naturalizado concepto de ejercicio físico, que con una subcategoría de la actividad física, remite a “todas aquellas actividades físicas que a modo de ejercicios contruidos se realizan de manera planificada para el logro de un cierto objetivo” (Libaak, 2017)

En suma, desde el campo de la educación física, se puede considerar que, aludiendo al mismo gesto motor, el concepto de actividad física se orienta a un cuerpo físico, biológico, al desarrollo orgánico. En cambio, el concepto *Práctica Corporal* refiere a ese gesto motor, pero desde una perspectiva sociocultural, e indica, así, prácticas históricas y políticas que toman por objeto al cuerpo.

Para (Gayol, 2013) las prácticas corporales, apuntan a aquellas experiencias corporales, sistemas de acción, conscientes y liberadas, que se realizan en forma sistémica según el grupo etario, género y contexto. Por lo tanto, se caracterizan por su

carácter cultural y están condicionadas por la cultura a la que pertenecen y a la que su accionar construye y transforma.

2.2 Cultura corporal

Este concepto es mucho más amplio y significativo desde el punto de vista pedagógico. Se puede aseverar que la cultura corporal es toda manifestación humana que expresa a través del cuerpo ideas, sentimientos y representaciones que identifican a una persona con un determinado grupo social (Linzmayer Gutiérrez, 2015).

Es decir, cada persona tiene una cultura corporal de acuerdo con el medio social donde vive, por lo tanto no existe una cultura corporal mejor que otra, sino que cada una se representa de acuerdo a sus propios códigos. Esto es importante porque siendo la escuela una institución que alberga diferentes individuos, debiera considerar las culturas corporales de cada alumno o cada grupo de alumnos.

La "cultura corporal" también logra ser entendida como "... el acervo de las formas de representación del mundo que el hombre ha producido en el transcurso de la historia, exteriorizadas por la expresión corporal: juegos, danzas, luchas, ejercicios gimnásticos, deporte, malabarismo, contorsionismo, mímica y otros, que pueden ser identificados como formas de representación simbólicas de realidades vividas por el hombre, históricamente creadas y culturalmente desarrolladas." (Bracht, 1992).

Esto lo podemos observar especialmente en las clases de Educación Física, donde prácticamente todos los estudiantes deben representar las mismas expresiones culturales corporales, esto es, deben manifestarse corporalmente bajo un modelo impuesto por la cultura dominante (Linzmayer Gutiérrez, 2015).

En tal sentido, es relevante conocer si la Educación Física reproduce los valores hegemónicos o, por el contrario es capaz de generar conocimientos y saberes con los que afrontar, resistir y ofrecer alternativas a las tendencias imperantes (Barbero González, 2001).

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivos Generales

- Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar de nivel primario.

1.8.2 Objetivos Específicos

- Describir las modalidades de planificación que usan lxs docentes progresistas en Educación Física.
- Identificar los saberes ligados con la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.
- Indagar en la visión y función social de la Educación Física desde la mirada de lxs profesores.

2. SEGUNDA PARTE

2.1 Enfoque de estudio

De acuerdo al interés de conocimiento que persigue la investigación, metodológicamente el diseño del proceso del estudio se encuadró en un enfoque cualitativo. En esta investigación fue pura de corte cualitativo, se abordó los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar, junto al establecimiento de las funciones sociales que los docentes asignan a la Educación Física Escolar.

2.2 Tipo de estudio

El diseño metodológico fue de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en educación física.

En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño fue sincrónico/transeccional provisto por Hernández Sampieri (2006), en el cual se analizó la diversidad de prácticas pedagógicas de educación física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones. Se realizó un corte sagital del problema en el año 2020.

2.3 Población

Sobre la población de profesores de educación física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, se realizó una selección al azar. Se

tuvo en cuenta definir la cantidad total de la muestra y los profesores que definitivamente la conformen, en base a su manifestación voluntaria de participación en la investigación, previa firma de consentimiento informado.

2.4 Muestra

El muestreo fue probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). En el presente estudio, la muestra se compuso de un total de 5 profesores de educación física de nivel primario.

2.5 Categorías de Análisis

- Modalidades de planificación que usan lxs docentes progresistas en Educación Física.
- Saberes ligados con la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.
- Visión y función social de la Educación Física desde la mirada de los profesores.

2.5 Fuentes de datos

Se trabajó con fuente de datos primarias (Samaja, 1994), realizando la recolección de datos por el propio investigador a través de entrevistas en profundidad generando datos originales, inéditos, de primera mano, en un contacto directo con el objeto de estudio, en este caso Profesorxs de Educación Física.

Lo que justifica la elección de estas fuentes de datos, es que cumplen con las tres condiciones de viabilidad, accesibilidad y factibilidad planteados por (Samaja, 1993).

Son **accesibles** ya que se le hará la entrevista Profesorxs de Educación Física de forma personal.

Son **viables** porque los datos se van a construir a partir de la interacción con el campo investigado de manera coherente con los objetivos planteados y el tipo de investigación realizada. Tratándose de una investigación descriptivo, que tuvo como objetivo principal caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar de nivel primario, considerando el discurso profesorxs expresado a través de las entrevistas, fuentes de datos más viables.

Y por último son **factibles** por la participación y colaboración del profesorxs entrevistado, tratando de lograr recolectar datos acerca de las Características de los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar de nivel primario.

2.6 Tratamiento de los datos y análisis

La modalidad de realización de la entrevista, teniendo en cuenta el Contexto actual del Covid-19, logró redefinir la estrategia de abordaje de los datos extraídos. En suma, las entrevistas fueron realizadas mediante la plataforma Zoom, en el cual se buscó generar dinamismo al diálogo, al mismo tiempo de atender las preguntas que giraron en torno a cada categoría de análisis. Adicionalmente, las entrevistas fueron grabadas con autorización del participante, y posteriormente se registró aspectos gestuales que se hayan considerado pertinentes.

El tratamiento de datos fue de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo fue la siguiente: 1) análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas (ver categorías operacionalizadas en anexo). El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014) ; 2) se realizó un centramiento en cada unidad de análisis que conformó la muestra de profesorxs de educación física; 3) Se realizó un análisis multidimensional de la muestra completa a fin de construir una tipología de prácticas pedagógicas de educación física. Aquí el centramiento fue en la unidad de análisis, pero a nivel del grupo de profesores (Samaja, 1994; Ynoub 2014).

Se anexó (al final del proyecto) el Sistema de Matrices con las categorías, dimensiones y definiciones operacionales que serán pesquisadas.

3. TERCERA PARTE

A continuación, se realizará la exposición de los datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección definidos previamente, y la posterior interpretación del conjunto de los mismos teniendo presente las categorías conceptuales definidas en el marco teórico.

3.1 Presentación y Análisis de Resultados

A) Modalidades de planificación

En torno a este punto, el docente puede optar por diferentes modalidades a partir de las cuales se pretende enseñar un conjunto de contenidos que se organizan explicitando las relaciones que tienen entre sí y fortaleciendo de este modo su aprendizaje significativo (Argañaraz, 1997), en tal sentido, lxs profesorxs encuestados expresaban:

“Y... yo tengo la anual, y con su diagnóstico, y después hago bimestrales, cada dos meses. Por lo menos a mí me resulta así. Las hago con proyectos cortitos, cada dos meses. Yo después, por lo menos en la escuela que estoy primaria, ahora, que es la que estoy desde hace años, yo tengo en el mes de octubre la fiesta de educación, entonces también voy armando la planificación según también cómo voy trabajando con los chicos, con el interés que van generando ellos en relación a lo que quieren hacer para la muestra de educación física. Entonces todo el año voy planificando también para eso”. –

Adriana Bonetto-

“en lo que respecta a planificación, bueno, siempre tomando como eje nuestro diseño, partiendo desde ahí. Yo siempre, cada vez que encaro una planificación mía pongo como, la educación física como un derecho, como una práctica social y cultural, y a partir de ahí empiezo a desmenuzarlo en función de trabajar por trimestre”

*“(...) Porque nosotros manejamos ciertos saberes teórico, pero después cuando vos llegás a la práctica esos saberes se van transformando, y vamos articulando esto que nosotros traemos con lo que tenemos del otro lado. Por eso lo considero, que es abierto y es flexible, para que esto no sea solamente unidireccional” –***Andrés Acosta-**

Según se aprecia, las opiniones ofrecidas guardan relación a lo señalado por Viciano (2005), quien remarcaba que el proceso de planificación demanda la reflexión que “posibilita anticiparte a ciertas acciones en los alumnos”.

Si bien esta “anticipación” no es equivalente a la utilización estricta en términos de la elaboración de cronogramas y definición de contenidos a impartir en las clases, la “reflexión” señalada por la autora puede interpretarse como la interacción dinámica y la retroalimentación que emerge a partir de la interacción profesor-alumno. Este último punto, asociado al Proyecto de Educación Física, es claramente indicado por los entrevistados; se pone en claro la posición ideológica: *“la educación física como un derecho, como una práctica social y cultural, y a partir de ahí empiezo a desmenuzarlo en función de trabajar por trimestre”*.

“Planifico una sola vez, que es la planificación anual y a partir de ahí prácticamente no planifico más. Lo tengo todo en la cabeza. Ya conozco a los chicos, sobre todo en Especial, que hace cinco años que estoy. No egresan muchos. Egresan diez chicos. Por ejemplo este año van a egresar diez, no, perdón, ocho. Entonces son siempre los mismo y sé más o menos qué hacen y que no”. –**Emiliano Carrio**–

De acuerdo con lo expuesto por Corrales & Ferrari (2008), las modalidades de planificación pueden ser abordadas desde distintas vertientes. Una de ellas tiene que ver con el “proyecto didáctico”; en este sentido, la respuesta ofrecida por el encuestado más arriba, se asocia a este proyecto didáctico en el cual el objetivo de planificar por única vez tiene que ver con lograr un producto.

“Hoy..., desde siempre, hace muchos años, desde que ingresé, está nuestra inspectora, exige, nos exige planificaciones anuales, los directores nos exigen planificaciones anuales. Y lo que nos pasa con las planificaciones es que muchas veces es que no se encuentra... Ahora, es más, nos están pidiendo antes del inicio de clases”. –**Federico Gramajo**–

“(..) Ahora nos piden las planificaciones antes de conocer a los chicos, nos está pasando eso. Por una cuestión de cumplir con los papeles, planificaciones anuales, con una calendarización de las unidades didácticas,

y entregar. Cumplir. Y fin de la discusión. Y nadie vuelve a su planificación a decir “che, esto tenemos que cambiar”. La planificación es un borrador, porque realmente es un borrador, tendríamos que estar modificándola, cambiándola, reescribiéndola. Yo pienso que... las planificaciones tendrían que ser trimestrales. Para mí, desde mi punto de vista, y la experiencia me dice que por trimestre vos podés trabajar, podés ver, evaluar, podés tener una planificación anual, la idea general, pero todos los trimestres tendrías que, como entregás las calificaciones atrás entregás la planificación nueva en función de la calificación” -Federico Gramajo-

En tal sentido, a partir de las manifestaciones de los docentes encuestados se logra deducir que la modalidad de *Proyecto de Educación Física* y el *Proyecto Didáctico* sobresalieron eventualmente. Si bien, en promedio las instituciones exigen la presentación de planificaciones didácticas a los profesorxs de educación física, también se aprecia cierta autonomía de éstos al momento de ofrecer una forma final de planificación tanto de contenidos, así como las clases.

Un dato relevante en este aspecto es señalado en la afirmación que sostiene que “yo tengo la anual, y con su diagnóstico, y después hago bimestrales, cada dos meses”, asimismo con la expresión que asevera que “(...) *La planificación es un borrador, porque realmente es un borrador, tendríamos que estar modificándola, cambiándola, reescribiéndola*”. Ello podría ser una señal del margen de autonomía o libertar que cuentan los profesorxs para adaptar los contenidos en función de la interacción que es generada con los propios alumnos a lo largo del ciclo lectivo.

En definitiva, no es posible apreciar un modelo en estado “puro” que derive del nivel teórico al momento de aproximarnos al campo de actuación, sino más bien una posible combinación de las vertientes que explicarían los modelos de planificación.

B) Saberes ligados con la cultura corporal

En opinión de Libaak (2017), las prácticas corporales hacen referencia a manifestaciones culturales que toman por objeto a un cuerpo entendido como una construcción social, más que un organismo. En tal sentido, es relevante conocer si la Educación Física reproduce los valores hegemónicos o, por el contrario es capaz de generar conocimientos y saberes con los que afrontar, resistir y ofrecer alternativas a las tendencias imperantes (Barbero González, 2001).

A nivel escolar los contenidos se ponen en evidencia a través de los diseños curriculares, allí se explicitan en el contexto de las políticas educativas para la trasmisión de estos saberes en común de alcance nacional sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país deben transitar. Saberes que el estado en un momento dado considere relevante y valioso a ser transmitido. (Carballo 2015).

El aporte de los entrevistados en relación a este punto, señalaban que:

*“el saber corporal que yo como docente puedo transmitir, todo el tiempo yo estoy viendo que del otro lado los chiques que están del otro lado, están todo el tiempo captando y percibiendo cómo yo estoy abordando mi clase. ¿Por qué te digo? Porque si yo como docente solamente voy a transmitir a través de mi palabra, es una de las formas que yo transmito el saber, a través de la palabra. **Pero también si yo, a través de la palabra, va lo corporal, yo ya estoy teniendo como una clase determinada.** El profe de educación física está transmitiendo a través de la oratoria y de lo corporal y lo emocional y lo vincular, yo creo que desde ahí es como que todos esos saberes” – Andrés Acosta-*

“Eeee... Por ahí... contenidos de respiración, enseñarles a respirar, qué es lo que le pasa al cuerpo, la respiración, qué le pasa a los pulmones, al corazón, al principio de año medio como que los hago entrar en conciencia qué pasa con el corazón cuando corrés, cómo está ahora, cómo está después. A ver, tóquense el pulso, cómo está latiendo ahora el corazón. Ellos responden. Después corremos, jugamos, qué sé yo, hacemos el parate, y a ver, tomamos el pulso de nuevo. Los chicos de 4° grado, tercero no tanto. Tercero por ahí otras cosas más concretas” – Emiliano Carrio-

Estas opiniones se destacan ya que está asociada a prácticas corporales introyectivas, la cual se busca sentir la presencia personal, la armonía en la expresión corporal, la conciencia en la respiración, así como no perder de vista el aspecto emocional de quién dirige la clase.

*“Bueno, a mí..., además de haber hecho gimnasia artística, hice danza de chica, y después del profesorado **quise abrir mis saberes corporales**, y bueno, hice diez años de teatro, hice cinco años de clown, hice danza aérea,*

y todo eso lo incorporo a las clases. Desde el humor del clown, que me ayuda, desde... todo lo expresivo para... el teatro para los juegos, sobre todo los juegos de persecución, donde hay goles, mismo para esto que te decía de los actos escolares, me ha ayudado muchísimo” –Adriana Bonetto-

*“Yo en donde más me siento cómodo y hago circular es, **generalmente es la enseñanza del deporte**, tanto de deportes abiertos o cerrados, en... básicamente, no soy experto en cada deporte. Esteee... la ... (¿) de esos deportes me siento bastante desenvuelto con eso, y esteee... generalmente hago circular mucho eso.*

Por otro lado también es cultural que es lo que en general veo que a los chicos por ahí de las escuelas que trabajé y las que trabajo ahora les gusta, son cosas que traen ellos también culturalmente. Pongamos por caso que... que también están instaladas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Por ejemplo, los deportes, el hándbol, el vóley, el fútbol, el básquet, está todo como instalado hace años. de hecho se organizan torneos de eso. en todas las escuelas, seguro, hacemos eso. y después hay otros juegos tradicionales de la clase de educación física, los quemados, las manchas, que por supuesto yo los uso también” –Pablo Bernardez-

*“Los saberes... eh... Bueno... Lo que yo creo, primero, es que los saberes son saberes cuando el niño los incorpora. **Y lo que yo apporto, lo cultural, es el conocer otras culturas.** Y en... conocer otras propuestas... siempre me he centrado en los **deportes alternativos**, lo que es el mini deporte, arrancando en un cuarto año de la escuela primaria; los minideportes alternativos..., los juegos” –Federico Gramajo,-*

Los saberes de los propios, de la vida en naturaleza..., como caminar, qué actividades, del running, he hecho mucho tiempo running, ciclismo, ¿no?, actividades de la resistencia, ¿no? Todo eso lo llevo –Federico Gramajo-

Según se logra observar, los diversos aportes en torno a los saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física, entre los ejes temáticos que tienen predominio en la expresión estos saberes se destacan: a) prácticas introyectivas; b)

juego y jugar; c) prácticas deportivas sociomotrices. En menor medida se encontraron aquellas prácticas corporales en relación al medio ambiente.

Estos puntos señalados, ofrecen oportunidad para reflexionar distintos fenómenos de la cultura corporal de la sociedad; también para conocer y comprender los fundamentos y procesos que influyen en la constitución de la corporeidad y motricidad en el cual se ven involucrados los alumnos de cada profesor; en última medida, se puede observar que **se promueve** el manejo autónomo (opuesto a un modelo impuesto por la cultura dominante) como ciudadanos que generan y crean cultura (Linzmayer Gutiérrez, 2015).

A favor del aporte teórico realizado por Rozengardt (2008), quien sostenía que: *“(...) el principal problema que nos desafía es romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales”*, también es posible afirmar que, se identifica la construcción de saberes básicos desde los cuales es posible seleccionar, organizar y desarrollar actividades para mejorar y mantener las condiciones físicas pertinentes a un cuerpo saludable pensado para los alumnos de los ciclos lectivos; ello se puede interpretar como una repuesta intencional por los docentes, ya que eventualmente reconocen que las actividades físicas no son tan frecuentes en los escolares.

En definitiva, se debe considerar que las respuestas ofrecidas sobre la cultura corporal no indica directamente la existencia de patrones homogéneos en cuanto al método que utiliza cada profesor/a a los efectos de impartir sus clases, vinculando contenidos y saberes. En otras palabras, haciendo referencia a Gómez Smyth (2020), pareciera ser más acertado deducir que las clases no se piensan únicamente como contenidos, la cual restringe la experiencia de la educación corporal, pero tampoco se evidencia explícitamente que las prácticas construyen autónomamente los saberes corporales (independientemente de los valores hegemónicos dominantes).

No obstante, cada uno de lxs entrevistadxs ha sido capaz de ofrecer un trasfondo en términos de experiencias, actividades, y visiones acerca de cómo es posible relacionar estos elementos con los saberes corporales que sus propios alumnos deben conocer y experimentar. Lo relevante de las respuestas brindadas por lxs entrevistadxs tiene que ver con el trasfondo en la formación personal y profesional que ha logrado cada uno; este factor juega un fuerte rol en la cultura corporal y la transmisión de valores por medio de la manifestación de ideas, sentimientos y representaciones que vinculan a una persona dentro de un colectivo social determinado (Linzmayer Gutiérrez, 2015).

Podría ser arriesgado precipitarse a describir las concepciones que cada profesor/a observa su propia realidad más inmediata o caracterizar el paradigma por medio del cual contempla las necesidades de los saberes culturales que son requeridas; pero efectivamente se podría interpretar como el aporte que cada uno realiza en la búsqueda de la construcción y reconstrucción activa de “saberes válidos socioculturalmente” que demandan la intervención docente como ayuda específica en cada institución.

C) Visión y función social de la educación física

Es importante remarcar que una de las concepciones de la Educación Física que logra sintetizar el alcance de la disciplina, entiende a la misma como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. La misma, se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a lxs sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros (Gómez, 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, varios agentes han querido “colonizar” el campo imponiendo su ideología, entre ellos: el pensamiento procedente de las ciencias médicas, visión que Bracht (1996) categorizó como higienismo, la corriente de pensamiento de la Institución Militar, surgido a fines del siglo XIX; el discurso deportivo (el cual ha ganado y sostenido la hegemonía del campo) y vertientes provenientes de las ciencias de la Educación, Filosofía y Sociología que han dado un vuelco a la educación.

Antes de abordar en detalle las concepciones que los profesorxs de educación física poseen en torno al significado de la visión y función social de la disciplina, cabe aclarar que, como sostiene Bracht (1996), la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, sino que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos.

En este sentido, lxs entrevistadxs han dejado una posición al respecto:

“(…) Para mí la educación física actual ha crecido, gracias a Dios, por lo menos en la escuela, donde se ha logrado tener dos estímulos semanales, en la primaria por lo menos, en la secundaria ya estaba, pero en la primaria eso fue un gran logro de estos últimos tiempos, porque cuando yo empecé era un solo estímulo (...) la educación física no es solo deporte. Y menos en primer ciclo.

*Entonces me parece que hay un crecimiento. Hay un... unos cambios de visión de los docentes en general hacia el profe de educación física...”(...) “La educación física es... para mí es más allá que una materia, o debería serlo. **Es educar a través del cuerpo toda la persona. Ya es una educación integral**”– Adriana Bonetto-*

*“(...) Siempre partimos de que la educación física la **consideramos un derecho que tienen todos nuestros ciudadanos y ciudadanas**, plantearla como un derecho” –Andrés Acosta-*

*“(...) Toda definición que yo haga me parece que la termina, termina dejando muchas cosas afuera (...) Pero básicamente diría que es una disciplina que se encarga del ser íntegro partiendo de la acción, partiendo de la acción motriz. Y que se ocupa también en relación con los otros, en relación con el otro, **fundamentalmente**” –Pablo Bernárdez-*

*”Es una materia que es importante más que nada para el **cuidado de la salud**, básicamente, y para el cuidado de la familia también. En el secundario, por ejemplo, 5° año, voy directamente a enfermedades: arterioesclerosis, diabetes, enfermedades así, de riesgo... enfermedades de riesgo, factores de riesgo. Y el objetivo justamente, como ellos tienen que estudiar y rendir parcial porque tienen un régimen pre universitario, la idea es esa: que aprendan para cuidar a sus seres queridos” –Emiliano Carrio-*

*“...Emmm... Como... como una herramienta para **mejorar la calidad de vida**. Como una parte de todo lo que..., a ver, que podemos tener para mejorar la calidad de vida de las personas, de los jóvenes, de los niños.*

Yo creo que es algo a nivel social, creo que es una parte, muchos que van con el escudo y la espada que la educación física es la única, otros te van con otro, pero yo digo que es una parte que debe integrarse con un montón de áreas (...)” –Federico Gramajo-

En relación a la función social, se respondía que:

“Yo creo que... el... el punto máximo de la función social. Porque al habilitar el juego ya estamos hablando de hacer acciones sociales. Básicamente porque

*el hombre es un ser social. A diferencia de los animales, poder socializar. Y al tener esta corporeidad en relación al cuerpo, la mente, el alma, está **todo el tiempo relacionándose con un mismo y con el otro y con el contexto (...)***

–Adriana Bonetto-

*“...Porque nosotros desde el área, por ejemplo ahora, lo que te están pidiendo los chicos es esto: del juego. Desde lo vincular, desde lo emocional, desde el contacto de ida y vuelta, que es lo que se perdió. Entonces yo creo que desde ese rol social que cumple la educación física y **desde lo vincular**, la considero como factor fundamental para lo que sería la educación”* –Andrés Acosta-

*“El rol social: **socializador**. Porque..., porque creo que es en la materia que hay en... en... mucho más encuentro que en otras materias. Mucho más diálogo. Diálogo corporal, sí, los que somos de educación física sabemos que es un diálogo corporal, el contacto con el otro (...)*” –Federico Gramajo-

*“Ahora, función social tiene que ver los juegos, los **juegos traen cooperación**. Los juegos traen diversión. Todo el tiempo estoy hablando de “bueno, vamos a divertirnos, vamos a jugar”. Ellos llegan a la secundaria y dejan de jugar. Los chicos de secundaria dejan de jugar prácticamente. O te dicen “fútbol”, y se quedaron. Querés ofrecer algo más para jugar, para no perder esa niñez, esa alegría. O sea, la etapa de la niñez para mí es la mejor de todas, porque es una etapa donde uno se divierte, uno la pasa bien. Uno no tiene preocupaciones. Es una etapa plena, digamos, de disfrute de la vida. Después viene la secundaria y empezás..., te preocupás por la materia, aprobás no aprobás, repetís el año, no quiero repetir, mi viejo me mata... ya empiezan a tomar otra conciencia. La idea es no perder eso. Tratar de que el pibe **socialice**, que juegue, que... respete al otro”* –Emiliano Carrio-

También agregaba la importancia de la perspectiva de la función social que adquiere la figura del/la profesor/a en educación física:

“(...) Sí iba la parte más de docencia, y sí... de trabajo social, ¿no? Eso de poder generar espacios de, de juego, de charla, de emociones, y todo lo que transcurre en el cuerpo cuando uno pone el cuerpo en juego desde cualquier actividad”. –Adriana Bonetto, preg. N° 15-

*“Para mí... yo tengo que partir que... el principio que es el **derecho a aprender**. El derecho a aprender y a participar, es el derecho de todos... Y cuando digo de todos es que no hay nadie que tenga que estar exento” –Pablo Bernárdez, preg. 15-*

En relación a los principios ideológicos de la tarea laboral, lxs entrevistadxs opinaban:

“Yo..., desde lo humanístico. Desde lo humanístico. Siempre relativizando eso. Desde ese... ese concepto. Y ahí hablamos de ser una educación humanista... Creo que podemos estar hablando un montón porque, como que ese concepto va a abarcar mucho a la hora de llevar adelante nuestra práctica...” –Andrés Acosta, preg. 15-

“Bueno, ahí estamos... yo voy por el lado de Freire. Más que nada por ahí. Que fue todo lo que dije antes. Tratar de unir, tratar siempre el respeto, siempre el hablar, solucionar las cosas hablando (...)” –Emiliano Carrio-

“La búsqueda siempre al principio, la búsqueda del contacto con la naturaleza. Y... y... los valores humanos: el respeto, la responsabilidad, y a partir de eso me baso. Son, tal vez, más románticos (se ríe) ,no?, por así decirlo, pero son esos. (...)” –Federico Gramajo-

En una primera aproximación general, según las opiniones expuestas por lxs docentes entrevistadxs, existe una concordancia entre comprender a la Educación Física como una materia privilegiada humanista ubicada en el quehacer vital del individuo, en el cual su objeto de estudio es el individuo que se mueve, siente y expresa (Mansi A. D., 2017).

En este sentido, los aspectos claves que se relacionan con una visión de carácter humanista, y a su vez tienen mención en las respuestas ofrecidas, tiene que ver con la función de rol socializador, y el derecho inherente que cuentan los alumnos para aprender a jugar. Ello se encuentra en línea con lo enunciado por Mansi (2017), ya que este enfoque pone en el centro al sujeto principalmente, antes que el énfasis sobre el movimiento.

En consonancia con lo anterior, también se evidencia una revalorización importante de aquellas conductas socialmente significativas, como por ejemplo, la solidaridad, la cooperación y el derecho a participar y aprender las actividades respetando las cualidades de cada individuo integrante de un equipo.

No obstante, la función social como el cuidado de la salud, y el mejoramiento de la calidad de vida y buena salud también constituyen elementos valorados por los encuestados (Higienista). Como lo señala Moreno, Vidal Campos, & Fierro (2012), la condición física ha intentado convertirse en el centro hegemónico a partir del cual la educación física escolar debía poner énfasis. Esta lógica tenía la intencionalidad de crear las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano.

3.2 Conclusión

En el inicio del trabajo se ha propuesto como objetivos caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar, además de establecer las funciones sociales que los docentes asignan a la Educación Física Escolar.

A continuación, se buscará responder la pregunta de investigación, la cual ha encauzado el conjunto de actividades se fueron desarrollando a lo largo de cada instancia de nuestra investigación, en el marco de todos aquellos elementos conceptuales que constituyen el marco de interpretación.

Tal como se ha mencionado en el presente trabajo, no puede pasarse por alto que la disciplina de la Educación Física se ha encontrado a lo largo de su evolución, influencias de otras áreas del conocimiento (educativo, político, militar, etc.), sumado al recorrido histórico que ha ido dando forma y ofreciendo nuevos significados a partir de los cambios de paradigmas, que tuvieron una clara intervención en el ámbito de la Educación Física, en búsqueda de una apropiación de su aspecto ontológico, y su función en el campo social.

En relación a las modalidades de planificación se advierte que tuvieron preeminencia los tipos de modalidades de Proyecto de Educación Física y el Proyecto Didáctico. No obstante, como se ha mencionado con anterioridad, las modalidades no se evidencian en su estado “puro”, sino que son la resultante de sus características más sobresalientes. Este dato no es menor, ya que interfiere con la categorización y clasificación de las modalidades.

También se pudo hallar que, los docentes en su mayoría, han señalado a la planificación, como aquella que se encuentra fuertemente asociada a una herramienta

o instrumento que tiene como propósito orientar y direccionar el conjunto de actividades para, eventualmente, reajustar sus prácticas. No obstante, algunos docentes han enfatizado la asimetría que se presenta en la planificación y la ejecución.

Otro fundamento que ha tomado forma la planificación es, su funcionalidad o utilidad como un instrumento meramente administrativo, necesario para “completar” demandas de estilo burocrático. Si bien, cada institución por medio de sus directivos e inspectores, tienen la responsabilidad de solicitar en tiempo y forma las planificaciones anuales a efectuarse a lo largo del ciclo, ello no responde a una necesidad real en virtud de aplicarse al cien por ciento conforme a los cronogramas del ciclo lectivo previamente definidos. Sin embargo, se debe remarcar que el enfoque de trabajo de los profesores era efectuado mediante diagnóstico previo al momento de efectuar la planificación. Un elemento facilitador fue, la trayectoria que se encontraban logrando y las facilidades que ello implicaba en su propio trabajo, ya que al obtener un mejor conocimiento tanto de la institución, su cultura, sus características, sus dinámicas de trabajo, etc., permitían mejorar su desempeño.

Ahora bien, en torno a los saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física, entre los ejes temáticos que tienen predominio en la expresión estos saberes se destacaron aquellos ligados a: a) prácticas introyectivas; b) juego y jugar; c) prácticas deportivas socio motrices. En menor medida se encontraron aquellas prácticas corporales en relación al medio ambiente.

Un aspecto que destaca las prácticas pedagógicas halladas en el presente estudio, vinculados o asociados mayormente a características de un paradigma humanista y recreacionista; reivindicando el componente lúdico en las prácticas corporales, tomar al juego y el jugar como derecho de los niños en las clases de Educación Física, buscar el desarrollo de las cualidades físicas y habilidades motoras elementales, así como también entretener con actividades creativas, o la utilización del juego como estrategia didáctica.

En relación con las funciones sociales que los docentes han asignado a la Educación Física Escolar, se concluye que, nuevamente, existe un carácter “humanista” en las diversas apreciaciones, conforme al análisis de cada respuesta que ha ofrecido los entrevistados.

Un factor común que ha aparecido en reiteradas ocasiones, en las opiniones examinadas, tuvo que ver con asignar a la Educación Física Escolar como un medio de socialización con los demás, que se ocupa de complementar la educación y formación de los escolares, pero desde un ángulo humano, social, y cultural.

Hay que señalar que la Educación Física Escolar excede el aprendizaje formal del educando, también ha sido otra asignación que se le ha otorgado; los espacios de charla, intercambio de experiencias entre alumnos, las emociones vinculadas a los juegos, entre otros aspectos, constituían saberes de la cultura corporal que sobrepasaban (favorablemente) en muchas ocasiones las expectativas de los propios docentes.

En otras palabras, la Educación Física en la actualidad se encuentra verdaderamente distante de aquellas viejas concepciones circunscriptas a una simple actividad motriz, y entendiendo al alumno como un ser pasivo susceptible de absorber el conocimiento estructurado dirigido hacia él. Las nuevas concepciones de esta ocupación, demuestran una dimensión superadora de aquellos contenidos tradicionales, adicionando construcciones más integradoras, expandiendo la reconstrucción de significados desde la corporeidad y motricidad de los alumnos, y con profesores realizando un fuerte aporte desde los nuevos conocimientos y experiencias personales que pueden sumar y enriquecer las capacidades, habilidades y competencias de los propios educandos, con el propósito aportar saberes hacia la integridad de cada alumno.

4. CUARTA PARTE

Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina: conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés - Trabajo de Doctorado en Educación. Recuperado el 07 de junio de 2020, de <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11165/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.Edu.%20Aisenstein%2C%20%C3%81ngela..pdf>
- Argañaraz, O. (1997). *Proyectos en el aula*. Buenos Aires : Organización Escolar San Miguel.
- Barbero González, I. (2001). Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la EF y el Deporte*, 18-36.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. Buenos Aires: Flasco-Argentina.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 47-50.
- Brock-Utne, B. (1996). *Reliability and validity in qualitative research within education*. NY: International Review of Education.
- Carballo, C. (2015). *Contenido, contenido educativo*. Buenos Aires: Prometeos .
- Corrales, N., & Ferrari, S. (2008). La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. *Dirección de Educación Física. Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física*, 3-21.
- DGCYE. (2008). Los aprendizajes motores en el medio natural. *Dirección de Educación Física. Material destinado a supervisores, equipos de conducción profesores de educaion fisica*, 6.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: SXXI.
- Galeano Gallego, A. (14 de 12 de 2017). *Magisterio.com.co*. Obtenido de ¿Qué es un modelo pedagógico? : <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-un-modelo-pedagogico>

- Gayol, M. (2013). *Educación Física y prácticas corporales curriculares*. . Buenos Aires: Biblos.
- Gomez Smyth, L. (2016). *Modalidades de planificación y circulación de docentes críticos en la Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2020). La planificación desde un enfoque sociocltural para la Educación Física Escolar. *Manuscrito no publicado*, 1-12 .
- Gómez, L. (2018). *Red Global Educación Física y Deporte*. Obtenido de Prácticas innovadoras en la Educación Física Escolar: <https://redglobalefyd.org/practicas-innovadoras-en-la-educacion-fisica-escolar/>
- González, F. J., & Fensterseifer, P. (2006). *O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar*. Rio de Janeiro: Educación Física y Ciencia.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual/La entrevista grupal. *Maestría en Ciencias Sociales Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara*. Obtenido de [http:// psicologiasocial.uab.cat/lupicinio](http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio)
- Libaak, S. B. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario*. Córdoba: Tesis de Maestría.
- Linzmayr Gutiérrez, L. (2015). *Cultura Corporal*. Madrid. Recuperado el 2020, de Este concepto, que algunos confunden con cultura física o físico-culturismo, es mucho más amplio y significativo desde el punto de vista pedagógico. De hecho existe un libro cuyo título es “Pedagogía de la Cultura Corporal” (Neira, M. & Nunes, M; São Paul
- Macció, R., Kaliñuk, A., Fernández, N., & Matos, R. (2010). Las prácticas pedagógicas de Educación Física en escuelas de nivel secundario de contextos diferentes y su incidencia en la formación docente. *Bib Digital*, <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/index/search/search?query=pr%C3%A1cticas+pedag%C3%B3gicas&searchJournal=&authors=&title=&abstract=&galleyFullText=&suppFiles=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateFromYear=&dateToMonth=&dateToDay=&dateToYear=&d>.

- Mansi, A. D. (2017). *Revisiones históricas de la Educación Física argentina en el nivel inicial*. Buenos Aires: Memoria Académica.
- Mansi, D. (2019). Desarrollismo y Humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación física Argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, Vol. 21, N° 3, 1-9.
- Moreno, A., Vidal Campos, M., & Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *SciELO*, 13-26.
- Neufeld, M. (1999). *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Penner, X. (2014). *Conflictos y tensiones en el Instituto Provincial de Educación Física de la provincia de Córdoba (1971-1974)*. Córdoba: Universidad Nacional de la Pampa.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Instituto Superior de Educación Física de General Pico, La Pampa*, 103-115.
- Rubio, J., & Varas, J. (2004). *Ámbito de análisis de la realidad. El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CSS.
- Salinas Martínez, F., & Viciano Ramírez, J. (2005). La planificación de la EF en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *EF Deportes*.
- Salvatore, R. (2000). *Criminología positivista, reforma de presiones y la cuestión social/obrero en Argentina*. Buenos Aires: La Colmena.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sánchez Gómez, R. (marzo de 2001). *www.efdeportes.com*. Obtenido de Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física: <https://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm>
- Santini, J., & Molina, N. V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 209 -222. Recuperado el 23 de Mayo de 2020, de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el científicismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileña*

de Ciencias del Deporte, 158 - 164. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000232>

Silva, M. T., Bracht, V., Almeida, F., Moraes, C., Almeida, U., & Quintao, A. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimiento*, 129-147.

Silva, M., & Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kínesis*, 75-88.

Trueba, A. (2017). *La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina*. Mar del Plata: Revista Entramados - Educación y sociedad.

Viciano, J. (2005). Modificaciones en el propósito de la planificación de la Educación Física a efectos de periodo de prácticas de docentes de Granada. *Actas AIESEP*.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. . México: Tomo I, CENGAGE Learning.

Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., & Almeida, F. (2009). *Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência*. Espírito Santo, BS: Movimento. Recuperado el 22 de Mayo de 2020, de <http://reipefe.com/wp-content/uploads/2015/12/Vida-de-Professores-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Santos-et-al-2009.pdf>

Anexos I

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

			<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. 				
		Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 				
		Psicomotricista	<table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</td> </tr> <tr> <td>Educación Vivenciada</td> <td>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</td> </tr> </table>	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.	Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.
Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.						
Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.						
		Desarrollista	La Educación Física se encarga de desarrollar de las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas.				
		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Ve toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. 				

			<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.
Sentido de la Planificación	Exposición del significado que le otorga el/la docente a la previsión en el área de Educación Física.		<ul style="list-style-type: none"> • Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas. • Socializar sus experiencias. • Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión. • Aportar a construir la memoria didáctica de la institución. • Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo. • Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente. • Cumplir un requerimiento administrativo.
Modalidades de planificación	Tipos de modalidades	Proyecto de Educación Física	Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación.
		Proyectos Didácticos	Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.
		Unidades temáticas	El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas.
		Unidades didácticas	<p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que</p> <p>Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos</p>

			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	que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas. Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto
		Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa	
		Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora)	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral	
		Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina	
		Diseño de experiencias		
		Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.	
	Modalidades de organización de las clases de educación física	Tradicional	<p>Fase de Calentamiento o Animación: procedimientos rutinarios para activar al cuerpo para evitar lesiones y facilitar la ejecución.</p> <p>Fase Central o Fundamental: desarrollo de habilidades motoras y capacidades físicas.</p> <p>Fase Final o Calmante: recuperación, ejercicios respiratorios. Despedida.</p> <p>Momento o Rutina Inicial: en círculo, comentan la clase pasada, recuerdan los objetivos y plantean la propuesta y la organización para la nueva clase.</p> <p>Momento de actividad motriz: se experimentan diferentes actividades para dar respuesta a la propuesta planteada.</p>	

			Momento o Rutina Final: se expone lo logrado en clase, las dificultades, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se esboza la próxima sesión.	
		Constructiva	Inicio de la actividad (interactuando con el grupo en general, percibiendo la disposición anímica, escuchando lo que el grupo trae, etc.) el desarrollo (desplegando variadas situaciones y posibilidades, participando, creando, jugando junto al grupo), y el cierre como un tiempo necesario para conversar sobre el encuentro e intercambiar apreciaciones acerca de los acontecimientos vividos y los logros alcanzados.	
			Las clases se organizan a partir de propuestas de enseñanza iniciadas por el/la docente o, bien a partir de emergentes (acciones corporales espontáneas) y/o temas generadores expuestos por los/as educandos/as.	
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 sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contra comunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
		Actividad física sostenible		De contra comunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa.
			Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.
			Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal
Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.		
	Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta		

			para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
		El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.
		La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
	Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	
		Contemplación del medio natural	
	Otros		
Propuestas de enseñanza	Tareas motrices	Tareas definidas	Se especifican las operaciones a realizar, pues está determinada la acción motriz. Es la tarea la más restringida, ya que no es posible ninguna decisión autónoma. La actitud del docente es directiva.
		Tareas semidefinidas	El objetivo final está especificado, pero no se indica la manera en que se puede lograr este objetivo. La actitud del docente es semidirectiva. (Situaciones problema).
		Tareas no definidas	No se especifica el objetivo final del comportamiento motor del sujeto ni de las acciones a realizar. La consigna es mínima. La actitud del docente es no directiva. (Situaciones exploratorias).
	Secuencia de Actividades Lúdicas	Son construcciones de juego creadas por el/la profesor/a, donde las prácticas didáctico-pedagógicas favorecen un modo lúdico de jugar. El docente es quien propicia esta forma y modo de jugar, y no otro. Se convierte en un jugador y asume un rol de mediador cuando los chicos/as proponen ciertas reglas o formas de juego. Son experiencias que implican un grado de compromiso motriz, así como también se desarrolla diferentes capacidades perceptivas y comunicativas, pensadas principalmente para el Nivel Inicial.	
	Cuentos motores	Son narraciones breves a cargo del docente sobre hechos imaginarios, cuyo hilo argumental es sencillo y nos remite a un escenario imaginario, donde los/as niños/as van representando lo que va ocurriendo en el cuento llevándose a cabo diferentes tareas motrices asociados a la trama de dicho cuento.	

	Permitir la creación de instancias de juego	Instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los jugadores la construcción de variables que configuran las formas de juego. Son ellos quienes discuten, establecen las normas y crean el guión de juego. El docente acompaña e interviene en los procesos de construcción. Es guía y acompañante.
	Facilitar la socialización de saberes de la cultura corporal	
	Utilización de las Tics	
	Invitaciones de expertos	
	Actividades de elaboración teórica	
	Otras	
Organización de las propuestas de enseñanza	Actividades individuales	
	Parejas	
	Pequeños grupos (3 a 8 integrantes)	
	Grandes grupos	
	Hileras	
	Filas	
	Circuitos	
Conceptualización de conflicto intersubjetivo		
Tipo de intervención para	Enunciadora	El docente instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación
	Exhortativa	El docente ordena o solicita el cumplimiento de una norma

la resolución de conflictos	Sancionadora	El docente distingue al transgresor y censura el acto. Las formas de sanción pueden ser diversas: éstas se corresponden con las descritas en el modo de resolución por sanción
	Confirmativa	El docente actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación
	Ejemplarizante	El docente expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma
	Fundamentadora	El docente interviene exponiendo razones o valores que fundamentan una norma
	Reflexiva	El docente manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma. Puede promover la i) <i>reflexión pasiva</i> o ii) <i>reflexión activa</i>
	Deliberativa	El docente interviene habilitando la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma.
Orientación valorativa de las intervenciones para la resolución de conflictos	Orden normativo	i) Respeto de las normas establecidas: la acción se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional; ii) Respeto a la autoridad: la acción se orienta hacia el cumplimiento de las pautas establecidas por los adultos con función de autoridad; iii) Mantenimiento del orden: finalización del desorden, de situaciones de confusión o de conflicto.
	Consecuencia de las acciones	i) Cuidado del cuerpo propio: protección y cuidado del cuerpo propio; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para sí; ii) Cuidado del cuerpo de los otros: protección y cuidado del cuerpo de los otros; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para otros; iii) Bienestar de sí: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de sí mismo; iv) Bienestar de otros: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de otros; v) Cuidado del material: énfasis en la forma de uso de los materiales didácticos y objetos de la clase.
	Ideales del yo	i) Capacidad de control de los impulsos y/o deseos: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de moderar su conducta, de regularla según las pautas establecidas; ii) Autonomía: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de elegir por sí mismo las acciones a seguir; iii) Responsabilidad: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con conciencia de sus acciones y que debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones.
	Justicia	i) Igualdad: cantidades idénticas de bienes para los participantes o afirmación de que los participantes son iguales; ii) Equidad: idea de distribución desigual para compensar las diferencias que se deben a circunstancias especiales

		dentro de la situación; iii) Cooperación: énfasis en el accionar conjunto y colaborativo de los participantes; iv) Reciprocidad: énfasis en la mutua correspondencia de derechos y obligaciones entre los participantes
Criterio de justicia que sustentan los modos de intervención para la resolución de conflictos	A cada cual la misma cosa	Todos los sujetos están sujetos igualitariamente (no hay proporcionalidad) a la norma.
	A cada cual según sus méritos	El docente tiene en cuenta para la aplicación las virtudes, aptitudes, esfuerzos anteriores de cada sujeto; no se consideran los resultados de la acción en desarrollo
	A cada cual según sus obras	El docente considera los resultados medibles de la acción en desarrollo.
	A cada cual según su status	la pertenencia a una clase o grupo (niños a quien el docente le ha delegado una función específica, compañeros, etc.) es la base para el reparto proporcional
	A cada cual según sus necesidades	El docente considera situaciones excepcionales de necesidad o carencias.
	A cada cual según lo que la norma atribuye	Aplicación rigurosa de las normas establecidas.
	A cada cual según lo que la autoridad atribuye	Aplicación rigurosa de las órdenes o decisiones de la autoridad.
	A cada cual según sus deseos	Utilización del deseo individual como fundamento de la aplicación de la norma.
Concepciones sobre el juego y el jugar	El juego como contenido	Enseñanza de juegos tradicionales o de los pueblos originarios.
	El juego como estrategia metodológica	Exponer propuestas de enseñanza denominadas "juego" que se establecen como actividades mediadoras para la consecución o tratamiento de otros contenidos que no se encuentran ligados con el jugar.

	El juego y el jugar como eje temático (derecho)	Ubicar al jugar como derecho de la infancia y adolescencia y desde allí promover y garantizar espacios y tiempos para la elaboración espontánea y creativa de instancias de juego elaboradas por los educandos.	
Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar	Facilitadora	El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.	<p>6.1.1.1) El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura.</p> <p>6.1.1.2) Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.</p> <p>6.1.1.3) Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros, posibilitando el desarrollo del jugar.</p> <p>6.1.1.4) Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.</p> <p>6.1.1.5) El docente habilita y/o propone ideas de juego pero no las protagoniza como jugador experto.</p> <p>6.1.1.5.1) Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.</p> <p>6.1.1.5.2) Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.</p> <p>6.1.1.5.3) Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.</p> <p>6.1.1.5.4) Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.</p>

		<p>6.1.1.5.5) Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas.</p> <p>6.1.1.5.6) Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.</p>
Como jugador/a experto/a	El docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por los niños/as como tal.	<p>2.1) El docente elabora situaciones lúdicas, en las que puedan incluirse otros jugadores/as (educandos/as) o invita a empezar a jugar. Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el docente.</p> <p>2.2) El docente acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores y/o participa de situaciones lúdicas elaboradas por los/as niños/as expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición.</p>
Observación comunicativa	Requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a los niños, generando interacciones entre docente y educando que le permita al docente conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.	
Delegativa	El docente reconociendo una situación de juego / lúdica constituida por un niño o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, les solicita a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.	
Fundamentadora	El docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores aunque también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego.	
Reflexiva	El docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego.	

	Deliberativa	El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar.	
	Enunciadora	Expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.	
	Exhortativa	Solicita con jugar de un modo lúdico y/o de acondicionar de manera segura el lugar de juego.	
	Confirmativa	Ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros	
	Ejemplarizante	Expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego.	
	Sancionadora	Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico	Castigos con fines puramente expiatorios.
			Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.
			Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción.
			Privar al culpable de la cosa que ha abusado.
			Hacer al culpable lo que ha hecho a otro.
	Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico		Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.
			Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.
			Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares.
			Pedido de evitación de nuevas transgresiones.
			Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

		Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo II

DECLARACIÓN JURADA

Declaro que toda la información contenida en el presente formulario y la documentación adjunta es verídica.

Firma del Director

Aclaración

DNI

Lugar y Fecha

Anexo III

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Contextualizar la entrevista enfocada en alguno de los Niveles Educativos

1. ¿Recordás 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 hoy sos profesor/a de EF en la escuela?
4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**
5. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?
¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?
¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?
6. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?
7. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?
¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos 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**
8. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?
9. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?
10. ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

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

12. ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

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

13. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

14. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? (Contextualizarla para el Nivel Educativo)

15. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Cierre

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

Anexo IV

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

La Universidad de Flores está realizando un estudio de investigación, cuyo principal objetivo es: Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar.

Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de educación física que estén ejerciendo actualmente en primer ciclo de escuelas del sistema educativo formal argentino. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel. Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. En ningún caso se publicarán resultados individuales ni algún tipo de información que pudiera identificar al entrevistado/a. El registro de las entrevistas realizadas permanecerá en posesión del equipo de investigación Grupo RETEF y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad. La participación en este proyecto es voluntaria. Tenga en cuenta que puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio. Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y co-dirigido por la Prof. Mag. Valeria Gómez. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él comunicándose a: leonardogomez16@yahoo.com.ar

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

BONETTO ADRIANA, de 46 años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad de Flores.

**He recibido suficiente información sobre el estudio.
He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.
Comprendo que mi participación es voluntaria.
Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento: Cuando quiera - Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.**

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.



Firma del participante: BONETTO ADRIANA- Fecha: 19/06/2020



Firma del entrevistador/a: MEDINA ANDRES- Fecha: 19/06/2020

Entrevista a ADRIANA BONETTO.

AM: ANDRÉS MEDINA

AB: ADRIANA BONETTO

AM: Hola Adriana, bienvenida y gracias por poder entrevistarte. Como te había contado, esta entrevista forma parte de un trabajo de investigación de la Universidad de Flores, y un poco los temas que vamos a ir abordando tienen que ver con lo que te conté hace un ratito, antes de iniciar la entrevista.

Bien, para contextualizar un poco y conocerte un poco a vos, si querés presentarte, y también si me querés contar y recordás por qué elegiste ser profe de educación física.

AB: Bueno, cómo no.

Bueno, yo soy Adriana Bonetto. Me recibí en el Instituto de Avellaneda, en el 101, en 1994, así que llevo unos años de profe. Y también soy técnica en recreación. Trabajo en escuelas primarias, en escuela secundaria, trabajo en la Municipalidad de Berazategui en recreación, trabajo en la UTN en el tramo pedagógico dando el taller de Corporeidad. Y trabajo, por la Municipalidad con adultos mayores dando ... (¿)

Y bueno, desde 6° grado de la primaria que supe que quería ser profe de educación física. Primero porque tuve buenos referentes en la escuela primaria de profesores, profesores varones y mujeres. Y justo en esa edad había empezado a hacer gimnasia artística y los primeros años tuve un muy buen entrenador, que estaba estudiando, era estudiante de educación física, ... (¿) y me arcó todo un camino. Después tuve otros entrenadores que dejaron que desear. Pero esos dos profesores habían tenido como entrenadores me terminaron de marcar. Y bueno, ya a los 17 años empecé a trabajar como ayudante en gimnasia artística así que ya era profesora sin serlo, hace muchos años atrás, tenía un grupo de escuelita. Y bueno, y así... me fui asesorando e investigando hasta que terminé la secundaria, y bueno fui al instituto, bueno, cursé, y acá estoy.

AM: Buenísimo. Me contaste un poco tu trayectoria, por dónde estás trabajando. Dentro del ámbito escolar, ¿podrías contar cuál es tu trayectoria, desde que empezaste hasta ahora.

AB: Sí. Me olvidé de comentar que soy profesora también del ... (¿), un profesorado de educación física de acá, de Berazategui. Yo soy de acá, de ... (¿).

Bueno, en el ámbito escolar trabajo hace... veinti... veintitrés años en una misma escuela, una escuela privada acá en Berazategui centro, y lo bueno que tengo, que a

mí me gusta, es que tengo de primero a sexto grado, o sea que todos si se quedan en la escuela, todas, toda la vida escolar en educación física la tengo en mis manos, cosa que me parece importante porque voy siguiendo las secuencias didácticas y puedo ir viendo cómo van creciendo esas corporeidades.

AM: Buenísimo.

¿Por qué sos profe de educación física en la escuela?

AB: Ehhh... Mi hermana era docente de primaria y de jardín de infantes, me llevaba 12 años, así que un poco la vocación de docente la traigo de ella también. Y cuanto, antes de ingresar al instituto, como ya enseñaba en la escuelita, también me daba cuenta de que me faltaban herramientas, y me parecía que lo mejor era estudiar el profesorado, y no otras ramas de la educación física, como serían los institutos de investigación, o algún deporte, porque me gusta enseñar. Entonces, para poder enseñar quería saber un poco más sobre pedagogía, didáctica, psicología, y todas las materias que uno cursa en el profesorado, que con el tiempo te vas dando cuenta que todas te ofrecen algo para poder enseñar.

AM: ¿Creés que la educación física necesita cambios?

AB: Sí... Muchos. Si bien vamos por buen camino porque los diseños curriculares tuvieron un gran cambio desde 2006..., 2009 en adelante, van mejorando y teniendo en cuenta un montón de conceptos nuevos como el de corporeidad, como la ESI, este gran cambio que se fue logrando, aunque todavía hay mucha resistencia en la secundaria de trabajar en forma mixta, me parece que son grandes cambios.

Peeero, como yo también trabajé mucho en escuelas del estado, hay mucha dificultad con el espacio. Cuando se construyen las nuevas escuelas generalmente no tienen en cuenta la educación física, espacios chicos, patios de cemento, o baldosas peligrosas. Entonces generalmente, por lo general las escuelas estatales no tienen muy buenos espacios para la materia. Por ahí para el recreo y eso puede servir, pero para educación física es un problema.

Más cuando hay más de un docente de educación física en el patio, me ha tocado compartir hasta con tres profesores, y se complica bastante la clase.

AM: Ajá. Bueno...

Vamos a meternos un poquito con los modelos de planificación. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás? ¿Trimestrales, anuales?

AB: Y... yo tengo la anual, y con su diagnóstico, y después hago bimestrales, cada dos meses. Por lo menos a mí me resulta así. las hago con proyectos cortitos, cada dos meses.

Yo después, por lo menos en la escuela que estoy primaria, ahora, que es la que estoy desde hace años, yo tengo en el mes de octubre la fiesta de educación, entonces también voy armando la planificación según también cómo voy trabajando con los chicos, con el interés que van generando ellos en relación a lo que quieren hacer para la muestra de educación física. Entonces todo el año voy planificando también para eso. en esa escuela en particular. Porque ahora estoy en esa sola.

AM: El modelo de planificación, ¿es por preferencia tuya o porque te lo requieren...?

AB: No, por preferencia mía. La anual me... me agiliza como un cronograma grande y poder ver como grandes expectativas y objetivos. Y en la bimestral yo puedo ir cambiando, porque por ahí surgen emergentes en el grupo, entonces yo de una bimestral a la otra voy generando cosas que surgen de las ideas de los chicos, o de juegos que surgen, o modificación de algún contenido.

AM: Okey.

¿Te han hecho devolución de esta planificación de la supervisión, o de la dirección, te hacen devoluciones?

AB: No. Solamente me pasó hace... hace más... hace 20 años, en una escuela del estado, la única vez que me pasó que la directora me vino a observar una clase, era el tiempo en que estaba el tercer ciclo, estaba en EGB, así que yo tenía tercer ciclo, me vino a observar, me hizo una buena devolución de lo que ella manejaba, porque no era de educación física, quedó en mi cuaderno de actuación. Y también revisaba las planificaciones muy bien. Eso también a mí me gustó, porque vale la pena entonces también planificar. Vale la pena por mí, pero también está bueno que hagan un seguimiento.

Porque también... te comentaba antes que lo que vengo observando los últimos años, cuando me toca compartir patio con profesores, o profesoras, con algunos me saco el sombrero, pero todavía hay muchos que son muy tecnicistas, entonces se olvida de la didáctica, se olvidan de la pedagogía, buscan solamente el tecnicismo. Y bueno, para eso no somos profes de educación física solamente. Hay tecnicismo, pero hace falta también el trabajo pedagógico, ¿sí? Esa continuidad pedagógica de la que ahora se habla tanto tiene que estar en cada momento, en cada clase y en cada palabra, con la

estimulación, con la motivación, ¿no? Y eso no lo veo lamentablemente en varios. Y en secundaria ni qué hablar. Más difícil todavía.

Pero bueno, estamos hablando de primaria.

AM: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación y qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

AB: Ehhh... Yo primero... por una costumbre mía, pienso en los contenidos en relación a lo que saco del diagnóstico. En relación a los contenidos busco el objetivo. A mí me funciona así y me es más fácil hasta planificar los objetivos y las expectativas de logro, porque yo por ahí..., muchos te dicen “bueno, no, primero tenés que tener la expectativa”, sí, pero es mía. Y yo después con los chicos voy trabajando en un feed back, un ida y vuelta. Entonces a mí me gusta ver qué me da el grupo, ¿sí?, que me dan los chicos para poder planificar. Entonces, cuando surgen nuevos contenidos, que yo por ahí no los tenía ni planificados, ahí ya se modifica el objetivo y se modifica la expectativa de logro. Puedo tener una bien grande, una expectativa a largo plazo que sí, esa está. Pero los objetivos más a corto plazo los voy generando de bimestre a bimestre.

AM: Bueno, ahí me... respondiste un poco esto, qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación. Ahí un poco la respuesta es lo que me comentás.

¿Qué componentes creés que son nucleares, para vos, en la planificación?

AB: Mmmm... ¿Qué componentes...?

Y, bueno, esto que te decía del contenido. Para mí el contenido es fundamental. Porque... en relación al contenido ahí se me disparan millones de ideas para, para bajar la tarea, ¿sí?, y para crear. Primero yo, teniendo alguna idea, ... (¿) los chicos. Y después a mí me encanta cuando ellos me modifican mi idea. Me pasa mucho cuando trabajo, sobre todo en primer ciclo, con las habilidades motoras, que trabajo con muchos materiales, mucho trabajo de recorridos con diferentes materiales, y me encanta cuando viene el momento, y hasta ellos ya lo esperan, de “bueno, ahora lo arman como ustedes quieren y a ver qué más pueden hacer, con habilidad motora del salto², ponele. Y nada... hacen cosas maravillosas.

Me está pasando ahora en la pandemia, que voy mandando los desafíos con videos, me hice una experta del ... (¿). Mandé con video, hice yo una sugerencia de un recorrido para justamente la habilidad de salto, para primer ciclo, para primero y segundo grado. Y... la idea era que ellos lo hicieran con las cosas que tienen en casa. Y lo han mostrado

unas cosas..., han hecho unos videos que ni a mí se me hubiesen ocurrido. Entonces, esa vuelta creativa a mí me enorgullece y me dispara más ideas todavía. Me parece que un profe de educación física justamente tiene que leer esos cuerpos, esas corporeidades, todo el tiempo. Porque los chicos, aunque no te hablen con el lenguaje de la boca, te hablan con el cuerpo, con la mirada, con todo... Y eso el profe lo tiene que tener en cuenta siempre, porque también te ayuda a reorganizar la clase.

No sé si respondí...

AM: Sí, sí.

Bueno, ahí vamos. Siguiendo un poco en línea de los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física, te pregunto cuáles son los saberes que circulan en las clases de educación física.

AB: Eh.... Lo que observo los últimos años también, desde los chicos, sobre todo, hablando del primer ciclo, que creo que es a lo que hace el estudio, veo muy poca..., una motricidad muy pobre a lo que era hace 20 años atrás, que yo ya era profesora. Y yo creo que tiene que ver con el estar muy adentro de casa, muy... con la tele, con la play. Hasta los mismos chicos ... (¿). Son muy pocos los que hacen deporte. Si bien yo los estimulo, y cuando veo que tienen alguna habilidad les mando notas en el cuaderno a los padres para que los manden a algún lado. Pero bueno, hasta ahí puedo llegar.

Por eso en mis clases trato de que se muevan todos todo el tiempo. Trato de hacer juegos donde participen todos todo el tiempo, ¿no?, que no haya tanta espera. Hago muy pocas postas, casi nada, por ahí hago alguna vez para que entiendan de qué se trata, pero... También porque les cuesta esperar. Pero el tema es aprovechar esa clase para que se muevan. Que se muevan, que corran, que salten, que se arrastren. Porque hay... hay muy... mucha pobreza motriz.

Después, de las docentes, les cuesta, pero yo las empujo siempre a jugar. Yo preparo el día del niño, preparo el día del docente. Preparo... en los actos escolares siempre me llaman para armar las coreografías o las danzas. Hago, trato de hacer mucha expresión corporal, y también enseño folklore, entonces voy abriendo también la rama de la educación física. Porque está bueno esto de poder..., que los chicos vean que uno puede trabajar con la maestra, que no somos dos cosas aparte. Las hago bailar a las maestras, bailo yo. Porque primero tengo que mostrar yo que me divierto y que me gusta bailar para poder transmitirles que arriba del escenario el nene disfrute y no que sea una carga ... (¿).

Con las maestras me cuesta, pero tengo buena predisposición en general. También que en esta escuela vengo de hace muchos años, creo que soy la más antigua, entonces me hacen caso. (Se ríe)

AM: Te siguen, te siguen.

AB: Me siguen.

Pero bueno, yo el año pasado estaba en una escuela primera, tenía segundo grado, una del estado, y justo el equipo directivo había cambiado y venía con muchas buenas ideas la directora, así que armamos talleres, yo armé un taller de expresión corporal para los padres y para los niños y después armé una especie de taller de yoga para bajar los decibeles de las maestras, y se reengancharon. Pero bueno, no es fácil. No hay mucha cultura de lo corporal. Por lo menos en el ambiente escolar, estamos hablando, ¿no?

Sí...

AM: Ahí, un poco respondiendo... Bueno, yo que te conozco, pero si me podés mencionar qué saberes personales de la cultura corporal disponés y hacés circular en las clases.

AB: Bueno, a mí..., además de haber hecho gimnasia artística, hice danza de chica, y después del profesorado quise abrir mis saberes corporales, y bueno, hice diez años de teatro, hice cinco años de clown, hice danza aérea, y todo eso lo incorporo a las clases. Desde el humor del clown, que me ayuda, desde... todo lo expresivo para... el teatro para los juegos, sobre todo los juegos de persecución, donde hay goles, mismo para esto que te decía de los actos escolares, me ha ayudado muchísimo. Para ayudar a los chicos también a expresarse, y hasta a las docentes, que no es fácil estar arriba de un escenario... Y todo lo que es gimnasia y danza aérea, todo... yo doy gimnasia artística en la escuela y doy gimnasia acrobática, que muchos docentes le tienen miedo a eso, a mí me encanta, porque genera algo nuevo para los chicos. Una adrenalina diferente. Sabiendo... los cuidados principales para la gimnasia artística o acrobática, tengo resultados maravillosos. Bueno, todo eso incorporando, lo voy dando

AM: Buenísimo.

¿Existen contenidos o saberes que las instituciones o la institución prescribe como tradición u obligación que tenés que dar?

AB: No... No. Y eso que estoy en una escuela católica, eh... Por ahí lo único que me piden para la fiesta de educación física es la música que uso. Pero bueno, hay tanta variedad para utilizar... pero desde lo corporal y eso, no.

AM: Okey.

AB: O sea, tengo libertad para trabajar totalmente.

AM: Bueno... ¿Cuáles son tus marcos de referencia teóricos, curriculares, de donde pensar los saberes de la cultura corporal?

AB: Ufff... Eh... Bueno, a mí me marcó mucho cuando estudié el profesorado, por ahí viene más desde la recreación, pero tengo una formación en eso, que es Pablo Weisman (¿) en esto de... tiempo libre, de nuestras libertades, de sentirme libre en el trabajo y bueno, desde los corporal, ni hablar.

Es uno de los más..., de los autores que más me marcaron. Estoy mucho leyendo y lo trabajo en el profesorado con Alicia Braco (¿), que está bueno porque es argentina, y es una..., es profes de educación física que estuvo en el patio. Porque a veces los teóricos se olvidan de la bajada a la práctica. Y ahora a mí, que me toca estar enseñando en un profesorado, todo el tiempo estoy desde la teoría bajándola a la práctica, porque si no se queda solo allá arriba, y después te enfrentás a los chicos, a la escuela con un patio chiquito, con una pelota, y... ¿ahora qué hago?

Y a mí Alicia Braco me gustó mucho, primero porque trabaja mucho sobre este concepto de corporeidad que... en realidad es ahora en todos los diseños curriculares, y la mayoría de los docentes piensan que es solo educación física, y en realidad lo deberían trabajar todas las materias todo el tiempo. Y no solo el concepto de juego. Algunos... uh, tengo que jugar... Digo: no, la corporeidad va mucho más allá del juego. El juego sería una gran herramienta para trabajar, pero el tema es que, esto que tanto se habla ahora del trabajo de las emociones, ¿no? Y justamente nosotros, desde la educación física trabajamos todo el tiempo en las emociones. No es necesario una clase especial. Yo armo una mancha y al nene le ocurren millones de emociones, desde..., desde que le puede dar miedo un personaje, puede sentir vergüenza, angustia. Y todo eso, desde mi rol docente tengo que estar preparado para contenerlo y manejarlo.

No sé si me voy por las ramas.

AM: No, no. vas bien.

¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados, para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?

AB: Y... sí...

En realidad, yo por ahí no me siento así porque, teniendo la ley de la educación sexual integral que está avalada, nada..., me siento protegida o contenida desde ese lado, y yo

trato siempre el cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro. Este... por ahí me pasa más en secundaria. En primaria no porque los chicos son más inocentes también. Entonces las prohibidas (¿) corporalmente, no... No. Sí, están más atentos los nenes a esto de... de que alguien le toca la cola al otro, que antes por ahí nadie le daba bolilla, y ahora están "oh, le tocó la cola, no", "mostró el pene, no". Que por ahí puede venir por una gracia, pero es un llamado de atención. Entonces... Por ahí estar atento a esas cosas. No dejarlas pasar. Yo trato de enseñarles a los futuros profes eso: no dejen pasar eso, ni algo de violencia, ni una burla. Nada. Porque si pasa en su clase ustedes son los docentes y se tienen que hacer cargo.

A mí me pasa mucho, sobre todo el tema más que el de la violencia, me pasa la burla, la cargada, donde el otro se angustia. Entonces lo hablo todo el tiempo. Yo coroto la clase, lo siento y hablo de ese tema. No lo dejo pasar para después. si vos no lo tratás en el momento, sea lo que fuere, eso del... del tema corporal, sobre todo, en educación física, que es tan expuesto, la burla es muy fácil, entonces hay que estar atentos.

Hay una parte de Alicia Braco que habla de la corporeidad silenciada, y eso de cómo los medios de comunicación los influyen... Por ahí cuando... somos más grandes, pero los chicos también se ven influenciados, y también tienen sus corporeidades silenciadas. Y ni qué hablar ahora con la pandemia, donde estar restringidos a estar en casa, y pierden un montón de movilidad, de motricidad. Entonces, sí, yo creo que está... Hay silenciamiento de los cuerpos, en muchos sentidos.

AM: Tal cual.

Bueno, pasando un poco a la misión y función social que tiene la educación física, seguramente a lo largo de tus años de profesión, has ido configurando alguna concepción sobre la educación física. ¿Cómo podrías definir a la educación física actual?

AB: La... Para mí la educación física actual ha crecido, gracias a Dios, por lo menos en la escuela, donde se ha logrado tener dos estímulos semanales, en la primaria por lo menos, en la secundaria ya estaba, pero en la primera eso fue un gran logro de estos últimos tiempos, porque cuando yo empecé era un solo estímulo. Más allá de que genera más trabajo, sino por el tema de, justamente hablando de que las nuevas generaciones tienen una pobreza motriz bastante importante, el hecho de que tengan dos veces por semana educación física, ya hace que se contacten desde lo corporal con el otro, con el profesor, o la profesora, de otra manera que en ningún punto lo van a hacer. A no ser que haga un deporte. Pero ya estamos hablando de deporte. Y la educación física no es solo deporte. Y menos en primer ciclo. Entonces me parece que

hay un crecimiento. Hay un... unos cambios de visión de los docentes en general hacia el profe de educación física. No estamos tan... no hay tanto prejuicio. Por lo menos me parece a mí, sino que le dan más espacio. Creo que eso también lo fuimos ganando de a poco las nuevas generaciones de profesores. Me incluyo en las nuevas generaciones aunque soy... Pero..., el hecho de que el profe se involucre también en áreas, fuera de la clase de educación física, como por ejemplo me ha pasado a mí. Pero eso lo viví en otras escuelas yo, que también involucrarse en los actos escolares, en las salidas educativas. En general los juegos ... (¿) del ámbito de la clase, de hacer participar a los docentes, de tener un ida y vuelta con los directivos. Más allá de que nosotros somos el sector de educación física. Está bueno poder generar eso en las escuelas. Porque eso también nos da derecho después a tener la palabra.

AM: Si tuvieras que definir a la educación física, ¿cómo la definirías? La educación física es...

AB: Ufff...

La educación física es... para mí es más allá que una materia, o debería serlo. Es educar a través del cuerpo toda la persona. Ya es una educación integral. Que tiene que estar transversalizada por las demás áreas de matemáticas, ciencia, lenguaje. Si uno puede lograr eso con la maestra de cada grado, para mí sería ideal. creo que es fundamental en el ámbito escolar la educación física. Creo que en eso no debería haber dudas.

AM: Okey.

¿Qué función social le otorgás a la educación física en la escuela?

AB: Yo creo que... el... el punto máximo de la función social. Porque al habilitar el juego ya estamos hablando de hacer acciones sociales. Básicamente porque el hombre es un ser social. A diferencia de los animales, poder socializar. Y al tener esta corporeidad en relación al cuerpo, la mente, el alma, está todo el tiempo relacionándose con un mismo y con el otro y con el contexto. Entonces en esa relación entra, es fundamental la educación física en ese accionar social. Y la intervención del docente de educación física en este espacio social del juego, de la actividad física, es importantísimo. Importantísimo y hasta tiene un nivel de poder, que hay que tener mucho cuidado, sí, en la palabra, en lo que se les dice a los alumnos. Porque para el lado del bien o para el lado no tan bueno podemos influir para toda la vida.

AM: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en educación física?

AB: Bueno, justo, en lo que hablaste de acción social.

Es más, en realidad yo iba a ser entrenadora de gimnasia artística, cuando entré a trabajar en recreación, que estaba estudiando todavía la carrera en la municipalidad de Berazategui, me abrió la cabeza hacia otro... Digo, bueno, no, yo para ser entrenadora, por mi forma de ser, sentía que no iba a servir. Que desde lo técnico, todo bien, pero que había algo ahí, la competencia dura, que no iba conmigo. Sí iba la parte más de docencia, y sí... de trabajo social, ¿no? Eso de poder generar espacios de, de juego, de charla, de emociones, y todo lo que transcurre en el cuerpo cuando uno pone el cuerpo en juego desde cualquier actividad. Porque me ha pasado en la colonia, en el campamento, en la escuela.

Creo que uno la actitud de profesor, de docente, la lleva adentro, en la escuela y en todos lados. O por lo menos yo la vivo así.

AM: Okey.

Ya estamos entrando en el cierre de la entrevista, ¿te gustaría contarme algo más que consideres importante para esta investigación?

AB: Ehhh... No sé... Hace tanto que ya no sé...

No sé si tenés alguna pregunta más.

AM: No, no. algo que vos quieras comentar o decir, sino hasta ahí...

AB: Me pasó el año pasado. Cambié. Cambié dos horas de una escuela primaria a una secundaria. Tengo dos módulos en secundaria, nada más, y todos, con mis compañeros o amigos, profesores, me dicen: por qué no te pasás a la secundaria. A mí me encanta la primaria. es cansador, porque tengo que poner mi cuerpo en juego, juego con los chicos todo el tiempo, no considero de otra manera, pero es una magia que es única. Y... esto, yo ya llego veintipico de años, me quedan dos años, tengo 47, así que me queda poco para terminar mis... mi carrera. Y sin embargo sigo diciendo: me encanta. Y sobre todo primer ciclo. Nada.Me apasiona, me asombran, me sorprenden. Bueno, esto no lo cambio por nada.

AM: Buenísimo.

Bueno, Adri, muchas gracias por concederme esta entrevista y poder aportar a esta investigación.

AB: Gracias Andrés por invitarme.

ACOSTA ANDRES, de 37 años, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad de Flores.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento: Cuando quiera - Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.



Acosta Andres

Firma del participante: ACOSTA ANDRES- Fecha: 03/06/2020



Firma del entrevistador/a: MEDINA ANDRES- Fecha: 03/06/2020

Entrevista a ANDRES ACOSTA

AM: Andrés Medina

AA: Andrés Acosta

AM: Gracias Andrés por poder entrevistarte. Como te había contado, necesitamos realizar unas entrevistas a profes que estén trabajando en el nivel primario para poder aportar a esta investigación que está realizando la Universidad de Flores.

Te oriento un poco, para empezar con las preguntas, para que me cuentes vos por dónde andás, si querés presentarte y contar algo más de vos. Sería por qué, si recordás, por qué elegiste estudiar Educación Física y ser profe de Educación Física.

AA: Bueno, gracias Andrés, me gusta compartir esta charla, ya que hemos compartido estudios, así que me pone muy contento poder compartir conocimiento.

Yo soy Andrés Acosta, profe de Educación Física. Me recibí en la Universidad de La Plata. Estoy trabajando en la educación hará diez años. Empecé, comencé con mi desarrollo profesional en jardines de infantes, después pasé a trabajar en primaria, y tuve un tiempito de trabajar, corto, en secundaria. Y bueno..., hoy me encuentra trabajando fundamentalmente en lo que es primero y segundo ciclo de la escuela primaria, en jardín ya no trabajo más. Y ahora me dedico específicamente a estas áreas.

AM: Buenísimo. Podés nombrarme en que institución trabajás, en qué instituciones...

AA: Sí, sí.

Estoy trabajando en el ámbito formal en la escuela Rosario Vera Peñaloza, acá, de Berazategui. También trabajo en el Instituto San Pedro Pascual, también en Berazategui, en el ámbito formal. En el ámbito no formal trabajo en la Municipalidad de Berazategui en Deportes, como también así en un barrio privado, en deportes también, entrenando a personas con diferentes edades. Así que bastante trabajo.

AM: Buenísimo.

¿recordás por qué elegiste ser profe de educación Física?

AA: En principio yo tuve una..., una rica experiencia en función de lo que era el deporte, ¿no? Ese registro que uno tiene desde que comienza en la escuela con la educación física, y después la vas desarrollando con elegir algún deporte. Y ese ida y vuelta a mí siempre me fue cerrando la idea de seguir esta carrera. En principio, cuando uno es chico, por ahí, lo que menos te gusta es la escuela, y después, hoy me encuentra, yo se lo decía a mi hijo, hoy me encuentra en la escuela y trabajando con esa alegría que me recuerda el... llegar a la clase de Educación Física. Entonces digo: mirá qué vueltas

que tiene la vida, que hoy estoy siendo un maestro dentro del ámbito, del ámbito formal. Por eso elegí la educación física, porque siempre me gustó esto de estar en movimiento y ahora, bueno, ahora obviamente entiendo la educación física que no es solamente el movimiento la educación física, que amplía mucho más a eso que antes considerábamos que me hacía elegirla, ¿no?

AM: Bien. ¿Creés que la educación física necesita algunos cambios?

AA: No sé si cambios, pero sí esto de ampliar, de ampliar el espectro, ¿no? Porque hoy están manifestando diferentes formas de..., de manifestación... tanto prácticas como teóricas, que la educación física todavía no las aborda, o no se hace cargo. Pero se las están pensando para..., para que la educación física sea, empiece a ocupar ese campo de todo su espectro, ¿no? Cambios... no. Sí ampliar su campo de conocimiento. Eso sí.

AM: Bueno. Ahí un poco me contaste el porqué sos profe, y repregunto con respecto a por qué sos profe en la escuela.

AA: ¿Por qué son profe en la Escuela?

AM: ¿Por qué elegís ser profe en la Escuela?

AA: Porque el transmitir, el transmitir esta profesión, o esta vocación que nosotros tenemos me pareció una forma, una forma de llegar a los chicos, y que ellos puedan comprender el porqué. O sea, yo considero que cuando iba a la escuela nosotros hacíamos educación física, pero vos no tenías la explicación del docente del porqué la materia, el para qué. Entonces era como nosotros nos criamos, o sea, nos formamos desde tan chiquitos, desde un saber solamente práctico. Entonces, hoy a mí me lleva a ir a la escuela y de repensar todas esas prácticas que yo tuve, y transmitir las no solamente, como te decía, que la educación física es solamente práctica, y también tiene muchas otras variantes que trato de explicar, explicárselas, no solamente a los chicos de la escuela, sino en todos los ámbitos donde yo trabajo.

En principio a mí me define la escuela por... por un posicionamiento... ético, para mí. Me parece que es uno de los lugares donde la educación física se hace fuerte y bueno..., transmitirles eso a los chicos. El conocimiento, aprender de ellos. Que bueno, la educación física, como te decía, creo que empieza a hacerse fuerte desde el ámbito formal, pero también considero que... que salir de eso también a nosotros nos jerarquiza en la profesión.

Pero bueno, eso, Andrés. Elijo la escuela por..., ya te digo...

AM: Bueno. Cambiando un poquito de tema, seguimos con la temática escuela, y por ahí la pregunta va por los modelos de planificación. ¿Cuáles son las modalidades de

planificación que utilizás? Por ahí, anuales, semestrales..., cómo es esta cuestión de la planificación en tu tarea.

AA: Y..., en lo que respecta a planificación, bueno, siempre tomando como eje nuestro diseño, partiendo desde ahí. Yo siempre, cada vez que encaro una planificación mía pongo como, la educación física como un derecho, como una práctica social y cultural, y a partir de ahí empiezo a desmenuzarlo en función de trabajar por trimestre. Lo llamo unidades didácticas. Trabajo determinados conceptos, que creo que tanto los chiquitos de primer ciclo, de segundo ciclo, lo van a asimilar o lo van a transformar de acuerdo a sus necesidades. Planteo objetivos, como se plantean en todos los aspectos de la vida, planteamos objetivos, en ese período de trabajo., Y bueno, después empiezo como a tratar de llevarlo a pequeños bloques, ¿no? Bloques de trabajo. Y ahí voy a empezar a utilizar los contenidos, las estrategias. Y por ahí, Andrés, por ahí voy llevando mi planificación. Y siempre, a ver, esto de la planificación es un tentativo que nosotros tenemos, que lo considero como que la planificación es totalmente abierta. Porque nosotros manejamos ciertos saberes teórico, pero después cuando vos llegás a la práctica esos saberes se van transformando, y vamos articulando esto que nosotros traemos con lo que tenemos del otro lado. Por eso lo considero, que es abierto y es flexible, para que esto no sea solamente unidireccional. Yo considero la educación, que acá aprendemos todos de todos, todo el tiempo y eso se los digo a mis chiques. El aprendizaje lo planteo como dicen los autores, de manera horizontal. Estamos todos aprendiendo.

AM: ¿Te han hecho devoluciones de esas planificaciones, de la supervisión, de la dirección, de lo que vos planificas? ¿Tenés alguna devolución?

AA: No. No. Lo que yo siempre presenté no tuve devoluciones. No tuve devolución. La respuesta es: no tuve devoluciones. Y trato como..., si yo hago mi planificación, por decirte, errarle lo menos posible, porque eso es lo que a mí me representa a nivel directivo, ¿no? Lo que yo voy a trabajar. Entonces, para mí la planificación es como muy... trato de meter todo mi saber en eso para después poder ir agarrando determinados conceptos teóricos que yo planteé e ir modificándolo, como te dije recién, con la..., con las necesidades de las personas que tengo enfrente. Por eso trato de ser bastante meticuloso a la hora de armar mi planificación.

AM: Bueno... ¿Qué sentido tiene la planificación ahí para vos en lo que hacés, qué cosas tenés en cuenta a la hora de planificar?

AA: A la hora de planificar yo voy a tener en cuenta, primero, varios aspectos, en el sentido de dónde voy a trabar, con quién voy a trabajar, qué tiempo voy a tener que

trabajar. Y a partir de ahí ir como desmenuzando eso que yo tengo con anticipación para llevarlo a la planificación. Como esos aspectos que a mí me van a..., a tener un marco a la hora de llevar la ejecución de mi planificación.

Y después la otra pregunta..., la primera...

AM: ¿Qué sentido tiene para vos planificar?

AA: Y..., para mí, el sentido de planificar es, como te decía, ir teniendo una... como un eje en donde vos, donde yo trabajo, que me permite el ir y volver en el sentido de lo teórico y lo práctico para poder llevar adelante mi clase. Es sumamente importante por esto, por esto que yo te remarqué recién. Para mí es un eje, es un eje que me centra en lo que estoy dando.

AM: Ajá. Ahí un poco me respondías hace un rato con respecto al lugar que ocupa, y es la pregunta: ¿qué lugar ocupan las inquietudes, gustos y saberes de los educandos?

AA: No... Yo me baso fundamentalmente en eso. Porque, como te decía, nosotros desde nuestro rol docente tenés una cierta estructura o lógica de acción y de ejecución, pero a mí lo que más me llega, o lo que más me da riqueza, a lo que yo planteo, es las necesidades que ellos presentan, las necesidades, posibilidades que tienen. Todo eso a mí hace que mi llegada a llegar clase siempre tome eso, tome esa presentación que ellos me hacen. De acuerdo a lo que veo, o lo que percibo, empezar a abordar la clase o llevar adelante mi planificación teniendo esa percepción inmediata que vos tenés con el grupo.

AM: Buenísimo.

Ahí, siguiendo en línea a las preguntas, vamos a pasar por el tema de los saberes culturales, o los saberes de la cultura corporal, que es una de las clases de Educación Física. La pregunta va con respecto a qué saberes, o cuáles son los saberes que vos hacés circular en las clases de Educación Física.

AA: Los saberes que yo hago circular... A ver site entiendo bien, Andrés...

Yo, los saberes que hago circular en función de cuando estoy trabajando con el grupo, con la cultura, es de acuerdo, como te decía recién, si yo estoy viendo que..., que alguna de las personas que están en la actividad conmigo, esa actividad como la realza, o tiene un sentido preponderante, yo trato que ese saber, como nosotros lo que llamamos en las estrategias, el tema de... de esta gestión compartida del saber, de ir tomando..., ir tomando esos..., podría decir esas ejecuciones que van saliendo de la cultura, o del grupo que estoy trabajando, y focalizar en eso. no me concentro solamente en el saber que yo estoy tratando de llevar adelante, sino lo que va surgiendo, con el saber que se

presenta y esos otros saberes que van surgiendo de la posición práctica que me presenta el grupo, esa circulación es la que tomo.

No sé si estoy bien respondiendo lo que vos me decís, Andrés... Yo estoy tratando de hacerme la lógica de lo que vos me estás planteando para ser claro a la hora de responderte.

AM: Sí, por ahí si te sirve poner algún ejemplo, de esto de los saberes culturales o de la cultura corporal que vos me estás contando.

AA: Mirá..., si yo te digo que en el lugar donde yo voy a dar mi clase es una canchita de fútbol, ¿no?, y yo sé que ese barrio se fomenta con, por decirte, los domingos en los Campeonatos Evita, y yo sé que el barrio tiene mucho movimiento, yo voy a presentar alguna actividad con algún elemento, con una pelota, con un globo, con lo que sea, y seguramente va a salir el tema de..., del fútbol, ¿no? Pero si yo tengo en cuenta con la población que estoy trabajando, sean los chiques, que salga no solamente focalizarnos en la transmisión cultural del fútbol específicamente, pero sí es el tema de poder trabajar ciertos patrones de movimiento, o ciertas estructuras de los juegos, que representan a esa cultura, y yo como docente poder abordar esas situaciones en particular. Entonces, si te digo: la lógica del fútbol es convertir el gol en el arco contrario y que no me metan goles a mí, entonces a partir de ese saber cultural, o de ese... de ese saber que... que esos chicos o chicas van sosteniendo, yo digo, como docente: qué voy a trabajar, qué es lo que va a emerger de ahí. Digo un ejemplo práctico, te estoy hablando, tratar de llevarlo a los saberes que uno puede llegar a transmitir. Saberes, valores. Valores que tiene el juego también. Entonces, a partir de ahí, Andrés, yo trato de presentar mi rol.

AM: Okey.

Ahí específicamente, con respecto a la escuela, en las clases de Educación Física, ¿qué saberes, justamente con los saberes personales que vos tenés, creés que ponés a disposición, en esta cultura de lo corporal?

AA: Mirá... yo creo que una de las cosas que... la disponibilidad corporal que yo como docente llevo adelante, creo que me baso en eso: el tema de que el saber..., el saber corporal que yo como docente puedo transmitir, todo el tiempo yo estoy viendo que del otro lado los chiques que están del otro lado, están todo el tiempo captando y percibiendo cómo yo estoy abordando mi clase. ¿Por qué te digo? Porque si yo como docente solamente voy a transmitir a través de mi palabra, es una de las formas que yo transmito el saber, a través de la palabra. Pero también si yo, a través de la palabra, va lo corporal, yo ya estoy teniendo como una clase determinada. El profe de educación física está transmitiendo a través de la oratoria y de lo corporal y lo emocional y lo

vincular, yo creo que desde ahí es como que todos esos saberes que... saberes y prácticas que uno pone en juego, la captación es mucho más significativa para los chicos y chicas que están del otro lado. Entonces ahí se ponen en juego todo ese tipo de transmisiones. Como te dije recién. El tema de también no solamente de lo corporal, sino todo lo que tiene que ver con los valores y acciones que ameritan estas prácticas. Nosotros, como docentes..., no solamente te enfocás en un determinado saber, sino que van surgiendo diferentes formas y modos del saber

AM: Buenísimo. ¿Existen contenidos o saberes que la institución prescribe o dictamina, como tradicional, o que son obligatorios?

AA: Ehhh... En una de las escuelas donde yo estoy trabajando plantean como..., a ver..., plantean el campamento como... como eje de finalización de año. Ponele: por decirte, de 4° grado, entonces la escuela no te está diciendo... o sea, te está dando un... sería como una... una orientación hacia donde está focalizada la escuela. Y después, a partir de ahí nosotros focalizamos nuestras prácticas en relación a ese proyecto institucional –no me salía la palabra-, a ese proyecto institucional. Lo vas... vas variando las situaciones para llegar a esa finalización de año con ese determinado objetivo.

Eso me pasa en una escuela.

En la otra escuela se rigen con una lógica de trabajar las pruebas atléticas, todo lo que tiene que ver con el atletismo.

Entonces son dos cosas totalmente diferentes. Estamos hablando de algo deportivo y desde el otro lado más de la recreación, desde el juego. Entonces ahí yo me encuentro en la disyuntiva, o en la..., no en la disyuntiva, sino que en potenciar sí lo que tengo yo para tratar de ser el mismo docente que está trabajando con esos dos proyectos institucionales que son diferentes.

Entonces, por un lado, lo deportivo. Y por el otro lado lo recreativo, o lo más vinculado a lo natural. Entonces digo: ahí está mi... mi profesionalización para intentar a través de entender una determinada forma de trabajar sobre la educación física, llegar a manejar esas dos posiciones, siendo yo el profe que va, que va a intentar focalizar en esas dos directrices que tengo como eje.

Así que sí, hay de eso Andrés.

AM: Y en esto del posicionamiento, ¿qué posición tomás vos con respecto a estas dos..., donde te posicionás?

AA: A la hora de llevar la práctica, si hablamos de práctica, me posiciono en función... Viste que yo te lo puse como dos..., dos dicotomías, si vos querés. Pero yo desde mi rol

docente, llevarlo adelante en la simultaneidad de todos los que participan de esa actividad. Si bien las pruebas atléticas por ahí son más individuales, y yo te estoy hablando de campamento, el campamento tiene un poco más de participación en función de grupo. Entonces yo me posiciono en mi rol de... de..., a ver, de esta simultaneidad y no de focalizarme como..., por decirte..., en una forma o en un eje solamente de llevar adelante la práctica.

A ver, creo que no estoy siendo claro ni conmigo mismo, Andrés...

Te estoy planteando en función de trabajar con los chicos en función de ser la simultaneidad del trabajo. No llevarlo solamente a la competitividad, no solamente llevarlo a la ejecución de una determinada forma de campamento. Yo trato de llevar adelante esta simultaneidad de los trabajos, y no focalizarme desde la..., desde el movimiento único a la hora de llevarlo adelante.

Voy por ese lado.

AM: Okey. Buenísimo.

Siguiendo con esto de los saberes y contenidos, ¿cuáles son tus marcos de referencia teóricos, curriculares, de donde vos pensás estos saberes de la cultura corporal?

AA: Bueno... Yo me baso, bueno, como te dije, primero y principal, como marco teórico, el diseño curricular, ¿no? A partir de ahí voy eligiendo determinadas o determinados autores, que plantean la educación desde una determinada perspectiva. Y yo tengo ahí..., no sé si vos considerarás que yo te diga, por ejemplo, trabajo sobre, mucho, la teoría de Freire desde una forma de educación. Después, desde mi lugar, trato de ser, de trabajar mucho a través del juego, como lo plantea Pavía, como que yo trato de tener esos marcos a la hora de trabajar. Pero lo que me rige a mí es el diseño curricular. El diseño curricular a mí me está prescribiendo todo lo que yo puedo, o toda la gama de posibilidades que yo puedo presentar.

AM: Okey.

¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados, para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diferentes motivos?

AA: No, no. Eso, ninguna institución me lo manifestó. Y si me lo manifiesta y yo no estoy de acuerdo, no soy más docente de esa institución.

AM: Okey.

Seguramente a lo largo de tus años en la profesión has ido configurando alguna definición de educación física. ¿Cómo podés definir la educación física actual?

AA: La educación física actual... Siempre partimos de que la educación física la consideramos un derecho que tienen todos nuestros ciudadanos y ciudadanas, plantearla como un derecho. Enmarcarla en una práctica social cultural, política también, que ella se desarrolla, la educación física se desarrolla con esos conceptos. Y después que la educación física, tratamos que sea sistemática, y que tenga, que sea continua.

Yo trabajo desde..., trato de llevar adelante ese tipo de educación física.

AM: Okey.

¿Qué función social le otorgás a la educación física en la escuela?

AA: En estos momentos, en donde el aislamiento social nos... nos pone, creo que está la educación física como uno de..., como uno de los pilares fundamentales en lo vincular, en lo social, en lo emocional. Y creo que en estos momentos la educación física... se hace mucho más valorable y se... y la ponemos en un..., en un..., en un escalón más de lo que se consideraba, para mí.

Porque nosotros desde el área, por ejemplo ahora, lo que te están pidiendo los chicos es esto: del juego. Desde lo vincular, desde lo emocional, desde el contacto de ida y vuelta, que es lo que se perdió. Entonces yo creo que desde ese rol social que cumple la educación física y desde lo vincular, la considero como factor fundamental para lo que sería la educación.

AM: Okey.

¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en educación física?

AA: Yo..., desde lo humanístico. Desde lo humanístico. Siempre relativizando eso. desde ese... ese concepto. Y ahí hablamos de ser una educación humanista... Creo que podemos estar hablando un montón porque, como que ese concepto va a abarcar mucho a la hora de llevar adelante nuestra práctica. Yo, desde mi lugar, eh... Otros profesores podrán llevar otra filosofía a la hora de llevar adelante la educación física. Pero yo considero que, desde nuestro lugar humanista, a la hora de abordar nuestras prácticas, estamos en ese camino, el correcto.

AM: Ya casi estamos cerrando. ¿Algo más que quisieras contar, contarme, que consideres importante para esta investigación?

AA: Si estamos hablando de educación física, y es lo que venimos nosotros como docentes planteándonos, y la educación física, basta con solamente tener dos estímulos, o uno, en algunas escuelas, en la semana. Nosotros como docentes creo que tenemos suficientes herramientas, suficientes saberes teóricos como para que esta

área pueda llegar a sostenerse mucho más en la escuela y no solamente desde lo práctico, como te dije. Yo considero que la educación física no es solamente un saber práctico. Está más que de manifiesto en esta situación de aislamiento que nos está atravesando, porque los chicos a través de la pantalla, a través del ida y vuelta que nosotros llegamos a tener, también es educación física, siempre enmarcado, como te decía, dentro de los parámetros que a nosotros nos avalan como docentes, la educación física... debería y debe ampliarse a estos..., a estas nuevas formas de prácticas que se están dando.

Así que... desde mi lugar, eso, Andrés. No tengo más que seguir relativizando, reforzando, estudiando y acrecentando nuestra práctica. Así que, como docente, eso, Andrés.

AM: Bueno. Ya cerramos con esta última pregunta que te hice recién. Agradezco mucho tu tiempo y tu predisposición y el aporte que vas a hacer a esta investigación.

AA: Bueno, gracias, Andrés por convocarme, por compartir esto que nos hace, a través de esta entrevista nos hace repensar de nuevo nuestro rol. Y bueno..., es ir refrescando nuestros conceptos que rondan por nuestra cabeza.

Gracias.

AM: Gracias a vos.

BERNARDEZ PABLO, de 51 años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad de Flores.

**He recibido suficiente información sobre el estudio.
He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.
Comprendo que mi participación es voluntaria.
Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento: Cuando quiera - Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.**

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.



Firma del participante: BERNARDEZ PABLO- Fecha: 13/06/2020



Firma del entrevistador/a: MEDINA ANDRES- Fecha: 13/06/2020

Entrevista a PABLO BERNARDEZ

AM: Andrés Medina

PB: Pablo Bernárdez

AM: Bueno, buen día Pablo, gracias por acceder a esta entrevista. Como te había contado, es parte de una investigación que se está haciendo en la Universidad de Flores, con esta modalidad de planificación y las cuestiones de los saberes culturales que circulan en educación física. Así que, bueno, gracias por acceder, y vamos a comenzar con la entrevista.

Para contextualizar un poco, te quería preguntar, ¿recordás por qué elegiste ser profe de educación física?

PB: Sí, sí. Es una elección desde muy chico. Te diría desde los 12 años más o menos. Estaba, estaba en el ISEF (¿) y me gustaba mucho ese ambiente, y ahí decía que iba a ser profe de educación física. Inclusive me acuerdo que me lo preguntó un profe en la primaria y yo lo dije. Nunca me corrí de eso. y me sentía muy cómodo con los profes, con la forma de ser los profes, yo notaba como cierta informalidad. También tenía un gusto grande por la..., por la hora de educación física, pero por la actividad física en general. Hacía deporte. Y eso me llevó a que terminé el secundario y arranqué el profesorado.

AM: Ah, buenísimo.

Bueno, ¿cuál es tu trayectoria profesional en la educación física escolar? En qué colegios y niveles trabajás...

PB: Trabajé con todas las edades, con todos los niveles, sobre todo con escuela primaria, donde desde el primer día que me recibí empecé a trabajar y nunca dejé de trabajar con la primaria. Trabajé en... mayormente y desde el primer momento en ciudad de Buenos Aires, y también un tiempo en provincia de Buenos Aires. Pero mucho más en Ciudad. También este... trabajé, trabajé y trabajo en secundaria, en los dos ámbitos, público y privado, he trabajado. Más que nada en el público, pero en los dos ámbitos, gestión privada y... y pública.

y... Bueno, también en secundaria y los terciarios también. Los terciarios, dos terciarios de gestión privada.

AM: Buenísimo.

¿Por qué hoy sos profe de educación física en la escuela?

PB: ¿Por qué soy hoy profe? Ehhh... la verdad que siempre me gustó el trabajo, siempre estoy convencido, me gusta trabajar en la escuela, y estoy convencido de la escuela como... como elemento transformador. Ehhhh... no porque no tenga críticas hacia la escuela ni crea que no haya cosas que hay que cambiar, sino que creo que es un lugar realmente de transformación de los chicos y de encuentro de los chicos, y de nosotros, de nosotros con los chicos. Y es el lugar donde, es el ámbito donde me gusta, además de otros ámbitos, es el ámbito donde me gusta, la escuela, más que otros ámbitos de la educación física.

AM: Y ahí, un poco anticipando a la próxima pregunta, era esto: ¿creés que la educación física necesita cambios?

PB: Totalmente. Sí. Sí.

Me parece que la sociedad va cambiando y la educación física tiene que acompañar siempre esos cambios de la sociedad.

Ehhh... creo que se están gestionando algunos cambios, se están gestando algunos cambios, pero falta bastante. Y por otro lado pienso también en la historia. La educación física no fue siempre igual. Por ejemplo hoy está, es muy común hacer deportes en educación física, y en sus inicios era otra cosa, por ahí. Pero eso empuja desde..., desde las bases, desde el pueblo, desde la calle. Y eso tiene que entrar también en la educación física. Lo mismo que ahora hay cosas que empujan desde la calle y todavía nosotros los profes no las sabemos.

AM: ¿podrías puntualizar algún cambio puntual, decir “esto me parece que hoy por hoy tendría que cambiarse, o modificarse... o...”.

PB: Sí. Ehhh. Yo, sí o sí creo que las clases de educación física de todos los niveles tiene que haber, tienen que estar compartida por varones y mujeres. Creo que otro cambio importante que tiene que haber es que tiene que haber acceso a nuevas..., nuevas expresiones culturales que hay, para las cuales los profesores no hemos sido formados, digamos, no... entonces, este, creo que tenemos que acompañar eso, porque muchas veces solemos repetir que a los chicos por ahí no les interesa nada, y lo que no les interesa es lo que les estamos proponiendo, y la cosa va por otro lado. No digo porque esté mal lo que estamos proponiendo, sino porque hay que ampliar eso.

También otra cosa que creo, donde hay que hacer un eje fuerte, es... es en movimiento expresivo, en la cooperación, también. La cooperación, pero no solamente para la competencia, esteeee... sino que... como muchas veces se dice que los deportes son cooperativos. Sí, son cooperativos, pero también ehhh, pero también buscan

enfrentarse con otros. Entonces por ahí hay otras expresiones... Eso está bien, no está mal, digo, pero, digo, creo que también hay algunas patas que faltan, y... por ejemplo, los juegos cooperativos. Y otros juegos nuevos y... y ...rutinas nuevas que aparecen.

AM: Buenísimo.

Bueno, nos vamos a meter un poquito con las modalidades de planificación. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás? ¿trimestrales, anuales?

PB: Actualmente... Bueno..., siempre planificación anual, y después planificamos por unidad o por proyecto. Por unidad didáctica o por proyecto.

AM: Okey.

PB: Lo que a mí realmente me guía, más allá de lo que uno escribe, tengo que ser sincero en esto, más allá de todo lo que yo escribo encuadrado en un tiempo, después en la práctica no..., no me resulta respetar siempre esos tiempos como los escribo.

Lo que sí me guía es la anual. Yo sé perfectamente para donde voy y creo cumplir con todo lo que digo, con todo lo que puedo dentro de eso. pero si vamos a los tiempos, van cambiando... Porque aparte no se ajustan a la realidad de la clase, porque no es que planifico una cosa y hago otra, durante muchos días eso, sino que tengo que ir alternando. Entonces, bueno, se hace una planificación y se flexibiliza sobre la marcha.

AM: Claro.

Con respecto a estas planificaciones que tenés que presentar y demás, ¿te hacen devolución, te han hecho devoluciones de la supervisión, de la dirección?

PB: en general la dirección no. Este... en general yo pienso que no entiende la dirección lo que ponemos los profes de educación en la planificación. Si puede llegar a entender sobre la forma, pero no sobre el fondo. Entonces, en general, nunca nos dicen nada. Se fijan más en que la presentemos en tiempo y forma, por si viene la supervisión a ver si está.

Y en supervisión nunca me hicieron a mí una devolución. Pero sí hacen en las reuniones, digamos, acotaciones en general, de las planificaciones. Las reuniones de profes con supervisión se hacen acotaciones en general.

AM: Okey.

¿Qué sentido tiene para vos la planificación o cuales son los componentes nucleares que tiene la planificación para vos?

PB: Y..., para mí la planificación te organiza, por decir fácilmente, organiza el trabajo, pero organiza los contenidos que vos querés enseñar, a través de qué modo vas a

intervenir para que aprendan esos contenidos, y cómo vas a poder tener una evaluación del proceso y de los resultados de la planificación.

El sentido sería ese: la organización del trabajo, y lo que tiene que tener centralmente son... a mí los contenidos y los medios, o sea... los medios por los cuales voy a abordar esos contenidos. Y luego cuál va a ser la forma de evaluación de eso, no digo de acreditación hacia los alumnos, sino también de evaluar el proceso. Ambas cosas, digo. Pero el sentido es ese: le va dando todo un sentido a la tarea.

Lo que más... me cuesta defender es el orden que hago yo. Porque como te dije hace un rato no suelo respetar el orden tal cual lo escribo en la planificación.

AM: Okey.

¿Hay algunos componentes nucleares, como esto sí o sí entra en la planificación? ¿Qué podrías detallar de esos componentes que entran en tu planificación?

PB: Y, mirá... Para mí hay contenidos... si te referís a contenidos...

AM: Sí.

PB: Para mí sí o sí tiene que entrar cuál es el contenido, los contenidos que quiero enseñar..., el caso de la escuela primaria estamos hablando... tiene que haber unidades didácticas referidas al desarrollo de habilidades motoras, esteeeee..., referidas al desarrollo de los juegos colectivos, estee... al conocimiento corporal. Y manejado en los tres ejes: el eje del propio cuerpo, en el eje del cuerpo con el medio físico, y el cuerpo con el medio social. Cada uno de los contenidos tiene que tener esos tres enfoques.

AM: Okey.

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes, previos que tienen los educandos, en la planificación?

PB: Para mí es... primordial. No... A veces no tan explícito en la planificación a veces, no hay algo que yo diga "acá", que escriba en la planificación los saberes, no lo saberes, los gustos de los educandos. Parto siempre en la enseñanza, sí, me parece que trabajo con lo que los chicos saben y con lo que también desean, además de lo que yo propongo. No me parece que sea lo único lo que los chicos proponen. Puedo decir..., porque si fuera por eso, por ahí proponen solamente lo que les gusta, y hay algunas cosas que yo creo valiosas que también, que las propongo yo. Si no por ahí no surgirían.

En el trabajo, sí... Lo cual no quiere decir que eso no está contemplado en la planificación, digo que a veces no está escrito que yo voy a hacer en la planificación

actividades que los chicos, de las cuales los chicos gustan. Entiendo que sí cuando escribo algo, eso está implicado, digamos.

AM: Claro.

Bueno, ahí nos vamos a meter un ratito con los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física. ¿Cuáles son los saberes que vos haces circular en las clases de educación física?

PB: En general, muchísimas... clases de educación física tienen que ver con... con los saberes ya conocidos históricamente, los deportes..., las habilidades motoras..., tanto para deporte cerrado como para deportes abiertos... Y trato también de introducir por ahí cosas que no están, que no son conocidas por los chicos, o sobre todo trabajo mucho en inventar juegos con ellos. Esteee... que se me ocurran a mí, que se les ocurran a ellos, los enriquecemos entre los dos. También el movimiento expresivo tiene un lugar en donde personalmente yo soy más flojo. Pero no por eso no lo intento, digamos. La cuestión de formación, de sentirme más cómodo haciendo otra cosa. Pero creo que es un saber que tiene que existir.

Y... y de tanto en tanto trato de meter cosas que son... por ahí ajenas a lo hegemónico, a lo de siempre, y ahí entran los malabares, las cosas..., algunas artes circenses, sin ser yo un experto en eso, pero tenemos algunas capacitaciones hechas en eso. y son cosas que son nuevas para la escuela, no nuevas, sino por ahí nuevas para la escuela.

AM: Claro.

Con respecto a esto que vos nombrabas recién de los saberes personales, ¿cuáles son los saberes personales, los que vos ponés a disposición de la cultura corporal y disponés y hacés circular en las clases?

PB: ¿Los personales míos o de los alumnos?

AM: Sí. Los tuyos.

PB: Yo en donde más me siento cómodo y hago circular es, generalmente es la enseñanza del deporte, tanto de deportes abiertos o cerrados, en... básicamente, no soy experto en cada deporte. Esteee... la ... (¿) de esos deportes me siento bastante desenvuelto con eso, y esteee... generalmente hago circular mucho eso.

Por otro lado, también es cultural que es lo que en general veo que a los chicos por ahí de las escuelas que trabajé y las que trabajo ahora les gusta, son cosas que traen ellos también culturalmente. Pongamos por caso que... que también están instaladas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Por ejemplo, los deportes, el hándbol, el vóley,

el fútbol, el básquet, está todo como instalado hace años. de hecho se organizan torneos de eso. en todas las escuelas, seguro, hacemos eso. y después hay otros juegos tradicionales de la clase de educación física, los quemados, las manchas, que por supuesto yo los uso también.

Lo que pasa es lo que yo te decía, que no quedo solamente en eso, sino que a partir de eso también trato de crear con los chicos cosas nuevas, distintas.

Y después, saberes que son... que son nuevos para nuestra sociedad, como los deportes alternativos, por ejemplo.

AM: Claro.

Mmmm, ¿existen contenidos o saberes que la institución prescribe como tradición u obligación, que tenés que dar sí o sí?

PB: En general... existe en la currícula la prescripción de qué cosas tengo que dar. Y por ejemplo esto que te estaba nombrando está en la currícula. No dice que tengas que tener hándbol, por ejemplo, pero sí lo hacemos. Porque en realidad todas las escuelas lo hacen. Si no lo hiciéramos, después en la práctica la escuela estaría afuera de un montón de acontecimientos que suceden, por ejemplo los torneos metropolitanos. Entonces se sabe que en todas las escuelas se juegan esos deportes. Sí o sí se juegan. Pero no dice en la currícula "tiene que ser el hándbol", sí habla de los deportes. O de la gimnasia. Habla de eso.

Después, si uno se corre de eso... uno se puede correr de eso pero queda encerrado dentro del apropiada escuela. Después no hay una instancia donde se puede... Tampoco digo que haya una cerrazón de eso. si uno fuera y lo planteara, a lo mejor lo admitirían, "che, por qué no hacemos un encuentro con juegos distintos". Seguramente se podría dar curso a eso, pero bueno, en general, lo que está pensando para encuentros es lo que se hace en todas las escuelas. Me consta que en todas las escuelas se hacen cuatro o cinco deportes clásicos.

AM: Claro. Vos no lo vivís como algo obligado, sino que es parte del contexto y cómo se van dando las...

PB: Claro... Obliga más el contexto que la..., que la prescripción de eso.

AM: Bueno...

¿Cuáles son los marcos, o tus marcos de referencia teóricos, curriculares, desde donde vos pensás los saberes de la cultura corporal, o contenidos?

PB: Mirá... yo, la verdad, como trabajo en terciario, esteeee... he leído bastante los libros de educación física... A veces siento que por ahí nosotros, argentinos, tendríamos que escribir más. porque hacemos mucho, hacemos mucho, así que te felicito por lo que estás haciendo... Digamos que hacemos mucho, pero a lo mejor tenemos poca producción escrita. Y de repente lees un libro de España y decís: pero esto nosotros también lo hacemos. No digo que no sirva, hay cosas que la verdad que sí, que está bien leerlas de todos lados. Pero... muchas veces siento que... nosotros tenemos un saber muy práctico y poco escrito, digamos.

Con lo cual también me enriquezco mucho entre colegas, ¿no? Entre colegas me enriquezco mucho.

AM: Okey.

Bueno, además de esto del currículum, que nos bajan, o tenemos ahí como marco de referencia, digo, ¿algún autor que te acuerdes, que digas “esto por acá, me guío yo, por acá me oriento respecto a los saberes o contenidos”?

PB: Yo, Ruiz Pérez he leído bastante. Horacio Gómez, acá en Argentina, también. Esteee..., Bahier (¿), de..., se me borró el nombre..., de... bueno... se me acaba de borrar el nombre...

AM: Tranqui, no hay problema...

PB: Ya me va a venir.

AM: Sí, sí, tranquilo.

Mientras recordás el nombre, la siguiente pregunta tiene que ver con si existen saberes que estén prohibidos o silenciados para ser desarrollados.

PB: Prohibidos o silenciados... Eeeee... Yo pienso..., yo pienso que ahora se están hablando cosas que antes no se hablaban, fundamentalmente, por ejemplo la cuestión de género. Se está hablando eso. que por ahí antes era silenciado en relación a la cuestión de género, eran silenciados los gustos de algunas personas que, por ahí eran considerados para el otro género. Era muy difícil si a un varón le gustaba... la danza, o la expresión corporal, hacerle una propuesta de eso, o darse cuenta, siquiera, que le gustaba. El mismo no lo diría, por ahí. O al revés, qué sé yo, con las nenas y el fútbol, por ejemplo.

Entonces, era una forma de silenciar. Capaz que les gustaba y no se los habilitaba eso. hoy por hoy es impensable que si alguien quiera hacer algo de eso... uno se lo prohíba, digamos.

AM: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?

PB: ¿Por prohibición decís?

AM: Sí... que no podés enseñar, bueno, ahí veamos... la prohibición u otra cosa.

PB: No. Lo que no, lo que no me habilita a veces a enseñar ciertas cosas es la propia incapacidad. En general no siento que alguien me prohíba enseñar algo, digamos. Me siento menos capaz para algunas cosas, y entonces a veces también me demoro en... en enseñar esas cosas. Pero... Pero no es que alguien me esté prohibiendo.

Me han dicho, a veces, sí, por ejemplo que tenga cuidado, por el tema del contacto con los chicos. Por ejemplo estás enseñando gimnasia y tiene que intervenir y tocar, y...

AM: Claro.

PB: Entonces te ponen un freno ahí, ciertos directivos que me han dicho una cosa así. más que nada para protegerme a mí. "Guarda, porque acá te ven ayudando y...". Y entonces ese es el motivo por el cual algunos profes dejan de enseñar algunas cosas.

AM: Claro.

Bueno... Nos vamos a meter un poquito con la función social de la educación física.

PB: Parlebas (?), me acordé.

AM: Ahí está el autor. Bien.

Esto que te decía recién de la función y la visión social de la educación física, seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la educación física. ¿Podrías definir hoy qué es la educación física para vos?

PB: Sí. Sí.

Yo creo que la educación física es una... creo que es una disciplina... que se encarga de... partiendo de los saberes corporales y motrices, de integrar a todo... de llegar a todo el individuo, digamos. Parte de la acción motriz como eje, pero a partir de ahí trata de llegar hacia todas las instancias del ser. Acción motriz y lo corporal como parte del ser mismo, ¿no? Como el ser mismo. No como una parte aislada, sino que el ser mismo está conformado por todo eso.

Creo que también tiene contenidos que le son propios, y... creo que... a través... es una disciplina muy amplia. Toda definición que yo haga me parece que la termina, termina dejando muchas cosas afuera. Pero básicamente diría que es una disciplina que se

encarga del ser íntegro partiendo de la acción, partiendo de la acción motriz. Y que se ocupa también en relación con los otros, en relación con el otro, fundamentalmente.

Yo creo que la educación física es en relación con el otro.

Y bueno... hasta ahí. Por ahí pensando un rato podría decir más cosas.

AM: Está bien, está bien.

¿Qué función social le otorgás a la educación física en la Escuela?

PB: Es un momento muy..., muy, que tiene muy... una situación bastante privilegiada de encuentro. Y de encuentro en situación muy particular en el sentido de que los chicos ya están de otro modo. Cuerpo a cuerpo. No están con la indumentaria, no están con el delantal, con el guardapolvo, en el caso de gestión privada no están con el uniforme. Sino que... tienen una ropa distinta, por más que sea un uniforme. Ya son todos detalles que... que... implican un cambio, y un acercamiento. En cuanto a esa función social, creo que es momento de encuentro con saberes que son distintos a los que se aprenden, también, en el aula. Y donde es una posibilidad de expresión muy grande, y también hoy por hoy... de... de pensar y reflexionar sobre la acción.

AM: Okey.

PB: Y siempre con el otro.

AM: Bien.

¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en educación física?

PB: Para mí... yo tengo que partir que... el principio que es el derecho a aprender. El derecho a aprender y a participar, es el derecho de todos... Y cuando digo de todos es que no hay nadie que tenga que estar exento. O sea: el principio es "todos participan". Después el cómo, veremos, porque puede ser más difícil o más fácil, según las características de los chicos.

O sea que el principio que todos tienen derecho a aprender. O sea que es un principio de inclusión. De derecho y de inclusión.

AM: Okey.

Ya casi estamos terminando. Para contextualizar un poco algún lugar donde vos trabajás, ¿cómo lo podés contextualizar esto? La escuela a la que vos vas, o a las escuelas donde vos vas, la población, el contexto social y demás. ¿Me podés contar algo particular de eso?

PB: Y, yo trabajo en la escuela... La que más trabajo ahora y actualmente y hace muchos años, es la escuela 8, distrito 1, que queda en la zona de tribunales, de CABA. Pero la población que viene a la escuela es, el 95% es de Retiro, de... del barrio 31. Así que son chicos de clase humilde..., con algunos chicos también que vienen de provincia, por padres que vienen a trabajar. También algunos que viven por la zona en general... chicos de encargados, o... Hay una mezcla ahí. Pero en un 90, 95% son chicos que son del barrio 31 de Retiro.

AM: Claro...

Bueno, ya casi estamos cerrando la entrevista. ¿Te gustaría contarme algo más, que consideres como un aporte importante para esta investigación que estamos haciendo?

PB: Mirá, te diría que... me parece..., lo que te dije hace un rato. Aportarte que... la, la producción escrita es algo que..., es una deuda de la educación física en la Argentina. Que me parece muy bien que estemos en eso, que vos estés en eso. hay varios profes que también. Y que también... creo que tenemos que... empezar a, a darle a la educación física el lugar que por ahí merece, a veces medio desmerecido, porque en la sociedad circulan como más importantes otros saberes. Y yo estoy convencido de que, no es que lo nuestro sea más importante, pero sí está en el mismo nivel de importancia que otros. Y además, todo depende de para quién también. Porque de repente, lo que... la escuela considera importante, o la sociedad considera importante para que los chicos sepan, de repente no es igual para todos. Entonces... me parece que todas las cosas tienen... una gran importancia. Igual importancia en una etapa de la vida que los chicos conozcan. Y luego para que puedan elegir lo que realmente quieren. Y a veces es el deporte, a veces es la música, a veces es la matemática.

Entonces, lo que podría yo agregar...

AM: Okey.

Bueno Pablo, con esto estamos cerrando la entrevista, te agradezco por tu tiempo y tu aporte a esta investigación.

Bueno..., otra vez gracias y estaremos en contacto, cuando finalicemos la entrevista y la desgrave y demás, también te la enviaré y veremos cuando esté el resultado también de la investigación.

PB: Bueno, me alegro de haber servido de algo. Espero que te sirva. Y un placer.

AM: Gracias.

CARRIO EMILIANO, de 38 años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad de Flores.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento: Cuando quiera - Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.



EMILIANO MARTIN CARRIO

Firma del participante: CARRIO MARTIN EMILIANO- Fecha: 05/06/2020



Firma del entrevistador/a: MEDINA ANDRES- Fecha: 05/06/2020

Entrevista a profesor: EMILIANO CARRIO

AM: Andrés Medina

E: Emiliano

AM: Empezamos con las preguntas. Después pasare en limpio todo lo que vayamos hablando.

¿Recordás por qué elegiste ser profe de educación física?

E: Sí. En realidad, estaba estudiando para profesor de Biología. En ese momento me gustaba enseñar, siempre me gustó enseñarle algo a un compañero, entonces mi viaje en un momento me dice “y por qué no estudiás para profesor”. Ah, bueno, buena idea, dije. Y arranqué con Biología porque me gusta. Y nada, el primer cuatrimestre que arranqué en el Joaquín V. González empecé con Química y Física y ahí, chau, no fui más.

AM: Claro.

E: Fue una decepción, muy frustrante. Es muy difícil. Ya el primer día, me acuerdo que de Física la el primer tema que vimos fue óptica. Y en química lo primero que vimos fue combustión. Entonces era ya..., ya no entendía nada, tenía una base pobre. Y bueno, un día me encontré con un compañero que no me acuerdo de dónde..., ahora me estoy acordando, sí, porque había empezado en la Facultad de La Matanza, hice el ingreso, me faltaba una materia, medio que me fue mal. Entonces tiempo después me encuentro con un compañero, me dice “estoy estudiando en el Ward, en Ramos Mejía”, y era privado. Bueno, privado, es muy caro. “No, no” me dice, “averiguá, es barato”. Entonces fui, averigüé, y dije “ah, barato, vamos”. En ese momento costaba 100 pesos la cuota. Y ahí arranqué. Ahí arranqué a estudiar, me gustó, seguí, y me terminé recibiendo pero en otro profesorado, me cambié. Me recibí en Haedo, en el Almirante Brown de Haedo.

AM: ¿Hace mucho?

E: Y..., hace ya cinco años, seis. Ando por ahí. Quizás un poquito más, no creo..., seis años, por ahí.

AM: Mirá. Bueno, joya.

Por otros compas que te fueron llevando al...

E: Después... terminé, terminé el profesorado, en ese momento estaba trabajando ya con autismo, mientras estaba en segundo año del profesorado, entré a trabajar con autismo, ganaba muy poco, no conocía, no sabía lo que era un autismo, lo aprendí en ese lugar que se llama San Martín de Porres, que está en Isidro Casanova.

Generalmente éramos todos estudiantes los que estábamos trabajando ahí, ganaba muy poca plata, nada. Pero bueno, era una herramienta que me servía a mí para ganar experiencia con discapacidad, para aprender más. me daban también los días de práctica, que eran durante el día. Y bueno, pero llegó un momento que al final, cuando me recibí me fui de vacaciones, y cuando volví trabajé dos días y renuncié. Ya no..., el nivel de estrés. La última época en ese lugar era muy alta..., o sea, el trabajo ahí era... o sea, las condiciones laborales eran pésimas, muy pésimas.

AM: Pésimas. Claro.

E: Entonces llegué y dije: mi cabeza, cuando entré a laburar, era..., acá tengo mi título de profesor, chau, renuncio, no voy. Terminé las vacaciones, porque justo había renunciado para febrero, enero, mitad de enero. Mitad de enero. Terminé las vacaciones, llegó marzo y empecé con los actos públicos para el Estado. Hice un curriculum, hice curriculum y repartí en los colegios privados, de los colegios privados nunca me llamaron, y sin embargo del Estado sí entré más rápido, por medio de los actos públicos. Igual tenía muy poco puntaje, pero como siempre estaba presente, la que, la encargada de hacer los actos públicos, medio como que me empezó a llamar por teléfono, y me dijo "querés hacer una suplencia de... no sé, tres días", "sí, dale, voy". Y así, tres días se convertían en una semana, una semana se convertía en dos semanas.

AM: Claro.

E: Y así sucesivamente. Por ahí entraba en un colegio que era muy malo, tanto de..., que seguramente capaz que me hacés alguna pregunta de eso...

AM: Sí, sí.

E: Y después lo hablamos.

Por ahí no me gustaba el colegio y rogaba que se terminara la suplencia, y se extendía por un mes o dos meses más, y era, como una especie de trampa...

AM: Estaban jugando con tu tiempo...

E: Pasa eso, vos entrás y no sabés cuándo salís, entrás a trabajar y no sabés cuándo termina. O sea, te dicen "sí, dura dos semanas". No, mentira, no dura dos semanas, dura más. Pero no sé por qué será eso.

AM: Habría que ver que... Ahí ya me estás contando lo que venía, la pregunta, esto de tu trayectoria en el nivel escolar, en la escuela, en la educación física escolar. Ahí un poco me contaste. Arrancaste entonces en...

E: Arranqué en primaria, siempre nivel primario, todo suplencias. Suplencias, suplencias, suplencias, de un mes, dos meses. Así terminé un año. Hice suplencias también en natación, porque el gobierno de la Ciudad tiene un plan que es un plan de natación, como así tiene el plan de campamento.

AM: Claro.

E: entonces hice también un par de suplencias de natación. Hasta que un día me llamaron de un lugar, de un lugar, del distrito 6°, diciéndome que necesitaban un profesor urgente que era para una escuela especial, que ellos en ese momento le decían de recuperación, hoy ya no se llama así, hoy se llama Escuela Interdisciplinar Integral, EII, que es ciclada, no es como la escuela común. Ciclada significa que hay primer ciclo y segundo ciclo. No hay grados. Por ahí un chico que tiene 12 años capaz que está en segundo ciclo y capaz que está en 5° grado. Eso es el ciclado. Capaz que hay chicos de primer ciclo que tienen 10 años cuando por ahí deberían estar en 6° grado, 5° grado. Andan por ahí.

Tampoco conocía mucho de qué se trataba eso. hablé con la directora. La directora más o menos me empezó a guiar. Los otros profes me empezaron a guiar. En esos colegios hay un gabinete psicopedagógico, que está las 24 horas, está siempre. No es como la escuela común que por ahí está la psicopedagoga que se va y vuelve, y hay una sola. Hay un gabinete completo.

AM: Qué bueno. Y funciona.

E: Sí funciona, y funciona muy bien.

AM: Mirá vos.

E: Hay asistente social, hay psicopedagoga. En un momento había... cómo se llama, fonoaudiología. Hay un poco de todo.

AM: Mirá vos.

E: Después este colegio también trabaja con otras profes que van hacia afuera del colegio, como que van como a buscar chicos.

AM: Claro.

E: Sería como una especie de..., cómo se llama..., cuando el psicólogo te dice... se me fue la palabra... no importa. Cuando te dicen lo que tenés.

AM: Patología.

E: Sí, pero..., ay, se me fue la palabra.

AM: Ya te vas a acordar.

¿Cuántos años me dijiste...?

E: En ese colegio, hace cinco años.

AM: Cinco años.

E: Sí, una suplencia de cinco años. el profesor tiene problemas de visión, no ve nada casi, aunque me llama mucho la atención porque viene en moto, está en tareas pasivas. Pero bueno, desde el Rawson, que es para todos los profesores, para todos los que trabajamos en Gobierno, desde ahí te dicen si seguís o no con la licencia.

AM: O sea que hace cinco años que estás en esa escuela.

E: Hace cinco años que estoy en esa Escuela.

AM: Mirá vos.

E: Y ya está por jubilarse el profesor.

AM: Casi como cuando arrancaste a laburar.

E: Sí. Pasó un año, o sea pasó medio año y empecé a trabajar. Ya empecé a trabajar en el Estado haciendo suplencias en julio, fue la primera. Vinieron las vacaciones de invierno y después de las vacaciones de invierno seguí hasta diciembre. Después vinieron las vacaciones. Y en este colegio habré empezado en mayo, casi, del siguiente año.

AM: Bueno, bien.

E: Sí, al toque que me recibí ya conseguí trabajo enseguida en el Estado. Sin tener tanta puntuación.

AM: Sí, sí.

¿Por qué sos hoy profe de educación física en la escuela?

E: En la escuela..., ¿en qué escuela?

AM: En la escuela, en el nivel escolar.

E: Nivel escolar.

AM: En el ámbito escolar.

E: No importa si es privado o...

AM: En la escuela.

E: Porque me gusta, la paso bien. Es un trabajo que en primavera tomo sol y juego con los chicos, y en invierno me muero de frío y juego con los chicos y transpiro igual, me saco el frío. Es un trabajo que no es común, no es para gente común. Tenés que tener un cierto sentido de educación, de querer estar ahí, con chicos. Estás con chicos, tenés que soportar chicos de otras familias, no son mis hijos. Pero sin embargo los trato como si fueran míos. Es muy raro. No sé... es algo que me gusta mucho.

AM: Bueno... ¿Creés que la educación física necesita cambios?

E: Complicada esa pregunta...

AM: ¿Cuáles, o por qué?

E: Cambios... cambios sí. Cambios si, como todo. Pero depende del colegio también. Todo depende del colegio. Generalmente son dos estímulos semanales de 40 minutos. Eso es suficiente. Eso está bien. Si fuera de una hora como en secundario, por ahí los chicos se pondrían más... más pesados..., más... se empiezan a molestar más.

AM: No bancarían una hora.

E: No... Por ahí sí, por ahí agregar un estímulo más, hoy en día..., hay muchos chicos que los escuchás hablar en su grupo interno, por ahí escuchás así porque están cerquita tuyo, hablan en idiomas extraños, pero después te das cuenta de que están hablando de animé, que están hablando de play station, que están hablando de computación. Y cosas que por ahí no tienen sentido. Ninguno de ellos te habla de..., del club. "Che mirá, en el fin de semana salí al club, jugué con el quipo, ganamos", "¿contra quién jugaron?", no hay esas conversaciones. Todo es videojuegos, películas y... decirle así, brutaemente, boludeces.

AM: Boludeces.

E: Por ahí hay muchos chicos..., chicos de 5° grado que no saben picar una pelota. O sea, no pueden picar una pelota, un pase de vóley, viene la pelota, sencilla, viene cómoda para agarrarla y se les escapa. Es como que bueno, no entiendo por qué, no logro... O sea, trato de mirar muy fijamente las manos, la ubicación de las manos, la posición del cuerpo, y no logro, no logro descubrir por qué no agarra una pelota tan sencilla. viene despacito, que viene despacio, de fácil lectura.

AM: y eso, ¿a qué se debe? 'Algo que la educación física tiene que cambiar, esto que vos decís de..., charlan de otra cosa y no del club y...

E: Sí... Como no van a un club, no hay una actividad física. Yo era más chico y me trepaba a los árboles, y me iba a la plaza a jugar con mis amigos al fútbol. Hemos jugado

en la vereda. Salían los vecinos a decirnos de todo. Entonces, bueno, uno tiene otras habilidades. Y tenía mis amigas también del barrio, que jugábamos a las escondidas, que andábamos en bicicleta. Pero hoy en día eso no se puede hacer, los padres no los llevan tampoco al club, por ahí sí a la plaza. Por ahí sí a la plaza. Pero si vos vas a la plaza y te ponés a observar, son más chicos que chicas. Las chicas es como que...

A ver..., un ejemplo así, clarísimo: el martes pasado yo tenía 6° grado a la tarde, el profesor de la primera hora del turno tarde, una de la tarde, el profesor de 7° llegó 10 minutos más tarde así que me encajaron a los pibes de 7° a mí, y claro, ellos no tenían educación física, vinieron vestidos, pero no de educación física. Entonces las chicas de 7° grado que por ahí venían con los labios pintados de rojo como si fueran a un boliche, tacos, zapatillas de plataforma, vestidas como para ir a bailar... Qué sé yo. Es como que yo vaya a dar educación física vestido de traje.

AM: Claro...

E: Medio como estar un poco desubicados del lugar, el espacio, les prestan más atención a la ropa y a la moda, a la imagen que por ahí a la actividad física. Por ahí decís "bueno, vamos a jugar handball", "no profe, handball no, hace mucho calor, y después terminan todos transpirados", y después las ves que se están peinando. Se requiere un estímulo más por ahí por semana. En vez de ser dos, tres estímulos de 40 minutos.

AM: Educación Física más tiempo.

E: Claro.

AM: Ese sería un cambio, ponele.

E: Aparte, desarrollan más..., lo que son más... lo abstracto. En Educación Física tenemos mucho de abstracto. Una jugada de handball, vos tenés que estar acá, pero al mismo tiempo tenés que imaginar que vas a recibir una pelota del otro lado. Entonces, si vos te quedás la pelota no la vas a recibir. Entonces tiene que haber algo de abstracto y de imaginación que vos trabajás la parte estratégica y táctica, no es que solamente tiramos una pelota y... "listo, vamos a jugar handball, hacemos esto, hacemos aquello". Hay un trabajo intelectual que es enorme, es gigante el trabajo que hay ahí.

Sobre todo por lo abstracto.

Después eso lo pasan a las matemáticas, por ejemplo. Vos le decís a un pibe un problema y no lo puede resolver porque es abstracto, tiene números, y qué sé yo, no se puede imaginar nada... yo creo que va todo de la mano. Que se necesita un estímulo más, se necesita.

AM: Bueno... Vamos a hablar un poquito de las modalidades de planificación. Qué pensás vos de la planificación en Educación Física, se planifica, no se planifica, cómo se planifica.

E: Bien.

Planifico una sola vez, que es la planificación anual y a partir de ahí prácticamente no planifico más. lo tengo todo en la cabeza. Ya conozco a los chicos, sobre todo en Especial, que hace cinco años que estoy. No egresan muchos. Egresan diez chicos. Por ejemplo este año van a egresar diez, no, perdón, ocho. Entonces son siempre los mismo y sé más o menos qué hacen y que no.

AM: Eso es en Especial.

E: Eso es en Especial.

Entonces, hago una planificación durante todo el año con proyectos. Por ejemplo, este año me los llevé al parque de la Ciudad y ahí hicimos actividades de campamento, fogones, un poco de vida en la naturaleza, que ellos no tienen. También en ese lugar, son chicos de muy bajos recursos, entonces, para darles una actividad al aire libre, mi idea era llevarlos a la plaza. Una vez por semana. Pero no me daban los horarios, se me trasponían con otros. Entonces no pude hacer es el proyecto. Entonces los llevé al Parque de la Ciudad. Ahí hicimos varias actividades.

Por ahí, de vez en cuando, si veo que me pierdo un poco, o veo que me estoy equivocando, bueno, reviso la planificación y planifico, ponele, por cuatrimestre. O sea, nos sé..., llego a abril, ponele. Reviso la planificación. veo a ver cómo vamos. Y si veo que no estamos yendo muy bien, me planifico para terminar el cuatrimestre. O sea, vuelvo a encarar por otro camino.

Lo mismo con el segundo cuatrimestre. Terminan las vacaciones de invierno, segunda parte del año, vuelvo a retomar, más o menos los contenidos que estábamos trabajando, si está todo bien seguimos para adelante, y si no, seguiremos trabajando con lo mismo hasta que vaya.

AM: ¿Y hay alguna..., te lo pide alguien, la supervisión, los directivos?

E: No, no. la supervisión te pide una planificación anual. Punto.

AM: A principio de año.

E: Sí. Una planificación, presentas a principio de año y listo. Que eso muchas veces tampoco es muy exigente. O en realidad, no sé si es tan exigente o no, eso me confunde un poco. Porque he ido a colegios casi a mitad de año a cubrir suplencia y cuando le

pregunto a la directora: dame una planificación para trabajar, me dicen “no, no hay”. ¿Cómo no hay? Tenés que tener una planificación. ¿Qué hizo el profesor hasta ahora? entonces, viste, son dudas y preguntas que me hago, que bueno, qué pasa si no hago la planificación, ¿qué me diría el supervisor? Pero no me arriesgo..., soy más responsable que eso. Siempre va a haber una planificación, cualquier profe que venga va a saber qué hacer porque encima está planificado por mes. Yo lo planifico por mes. Por mes hay que trabajar tal y tal cosa, tal y tal otra. Es un cuadro grande, y está planificado por mes, anual.

AM: Anual. ¿Te han hecho alguna vez alguna devolución de esa planificación? ¿Alguien?

E: No, nunca. Ni la directora ni nadie. Al cajón y ahí queda.

AM: Ahí queda.

E: No sé si el supervisor la ve, no tengo ni idea, tampoco. Sí el supervisor viene y mira mi clase. El supervisor que tengo por ejemplo tiene una forma de..., él quiere que enseñemos como él quiere. O sea, yo tengo mi estilo de enseñanza, que va muy bien, pero él quiere otro. Entonces, cuando te viene a mirar te dice “bueno, no, mirá, te faltó esto, te faltó aquello”. Él trabaja sobre una mirada más crítica, pero en la clase tenés que parar la clase cada dos minutos, tenés que parar la clase, para él. Cosa que para mí no.

AM: Claro.

E: Pero, Bueno, son temas más largos.

Eso, todo lo que ve, lo vuelca en un cuaderno de actuación que tenemos, y nada..., generalmente dice lo bien que trabajamos. No pone...

AM: Esa es la devolución que te da.

E: Sí. No hay devoluciones negativas. A mí. En mi caso. No sé en otros. Y la directora, como ya lo conoce al supervisor, viene, te dice “te felicito”, y uno se queda, ¿por qué me felicita? Yo hago mi trabajo. No es felicitar... Hago las cosas, a veces me equivoco, a veces no. Bueno, trato de mejorar

AM: ¿Qué sentido le otorgás vos a la planificación y qué cosas tenés en cuenta a la hora de planificar, ¿cuál es el sentido que le encontrás vos a planificar?

E: La planificar es algo que te ordena. O sea, el diseño curricular podés trabajar todo, o sea, está todo, no hay nada... No hay nada que no esté, que no pueda trabajar. Es imposible. Al menos que me arme una palestra en el medio del patio y nos pongamos a

hacer escalada, está todo. Está todo. Y aun así, si yo pongo una palestra en el medio del patio y hacemos escalada, va a estar avalado por el diseño curricular. Pero bueno, no hay un orden. No hay un orden en el diseño curricular de cómo hacer la planificación. ahí te ponen los contenidos para primer ciclo, para segundo ciclo, para primer, segundo y tercer grado. Y eso te va ayudando a planificar y a organizar los contenidos.

Cuando arranco la planificación, primero hago una planificación diagnóstica, general, global, a ver si pican bien la pelota, a ver cómo piensan, por ahí juego..., no sé, hay juego ta te ti, por ejemplo, con aros, objetos. Ahí, más o menos la velocidad de pensamiento que tienen, juegos como la mancha, de perseguir, persecución, juegos en grupo, cooperativos, para ver cómo se llevan entre ellos. Y así, voy trabajando distintos aspectos, y una vez que hago eso, después hago, sí, la planificación ya para el año. Que calculo que más o menos arranco en marzo..., vienen los chicos, y en mayo, más o menos, arrancarí la planificación, más o menos, estoy un mes, seguro. Porque con dos veces por semana en 40 minutos, es complicado planificar. Tenés que conocer primero a los pibes, a ver en qué andan, cómo vienen de las vacaciones. En la escuela común y en escuela especial. En ambas dos.

AM: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos? ¿qué es lo más importante de la planificación?

E: Lo más..., lo que yo más trabajo es justamente pensamiento abstracto. O sea la técnica y la estrategia de un juego. Sea una mancha, sea un quemado, sea el juego que sea. No trabajo sobre la técnica. La técnica después la va a modificar, cuando sea más grande, la va a modificar con el desarrollo motor que tenga, sobre la edad. Lo que yo más trabajo es sobre el pensamiento, sobre lo que no se ve. Que es algo totalmente difícilísimo. Por... por ahí vos trabajás durante todo el año y por ahí lo llegan a aprender en las últimas clases, ahora en diciembre, están mejorando ese aspecto. A pensar más cómo moverse, cómo..., bueno, a ver, ser como más vivo, digamos, más ducho.

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

E: Que... que...

AM: Traducido quería..., tenés en cuenta las inquietudes, en qué lugar...

E: ¿De los chicos?

AM: De los chicos.

E: Hacia mí.

AM: Exacto. En relación a la clase, la planificación, ¿tienen injerencia ellos en...?

E: Mmm, no. Por ahí si ellos piden algo, ellos hacen siempre propuesta. Eso también incentiva muchísimo. Vienen con propuestas, y vamos para adelante. Vamos para adelante. Y capaz que ese día da para hacer eso y por ahí dejo mi planificación de lado y hacemos lo que quieren ellos, pero igual no tanto porque si es un juego, bueno, le meto, le meto ahí estrategia, siempre algo le voy a meter. No es que lo dejo libremente. Por ahí un día les dejo libremente. Libre, totalmente exploratorio, para ver cómo son los vínculos dentro del grupo. Y después lo hago otra vez a fin de año, libremente, yo ni me meto, y veo a ver cómo progresaron. O sea, una a principio de año y una al final. Por ahí también a mitad de año, a veces, cuando me acuerdo. Sí..., sí.

Después, las inquietudes y eso, de los chicos, sí, ellos, me hablan. Hace un mes atrás descubrí que a una nena le estaban pegando. Entonces tuve que elevar una denuncia a la directora, la directora elevar otra denuncia, y bueno... nunca me enteré en qué quedó.

AM: En...

E: La madre, la madre le estaba pegando. Un día vino marcada. Estábamos en clase, se puso a llorar así, de una. A ver, qué le pasó, se lastimó... en ningún momento la vi lastimada. Y no me quería contar, no me quería contar..., digo, bueno, tranquila, yo estoy para lo que vos necesites, siempre con esa ideología. Yo estoy para los chicos y nada más. no estoy para otra cosa. Estoy para ellos. Y ahí medio como que se soltó. Ahí se empezó a soltar. Y ahí le pregunté: ¿le dijiste a tu maestra, que estás todos los días con ella? "No", me dice. Y me lo termina contando a mí que me ve dos veces por semana 40 minutos. Se ve que algo bien hago, que tomen confianza.

AM: Y, sí, seguramente.

En relación a los saberes de la cultura corporal, ahí, ¿qué saberes hacés circular vos en la clase de Educación Física en relación a lo corporal? Algo me dijiste, la táctica, la estrategia, lo abstracto...

E: ¿Algo más teórico?

AM: Sí... O de Cómo aparece el cuerpo y la cultura corporal en la clase.

E: Eeee... Por ahí... contenidos de respiración, enseñarles a respirar, qué es lo que le pasa al cuerpo, la respiración, qué le pasa a los pulmones, al corazón, al principio de año medio como que los hago entrar en conciencia qué pasa con el corazón cuando corrés, cómo está ahora, cómo está después. A ver, tóquense el pulso, cómo está latiendo ahora el corazón. Ellos responden. Después corremos, jugamos, qué sé yo,

hacemos el párate, y a ver, tomamos el pulso de nuevo. Los chicos de 4° grado, tercero no tanto. Tercero por ahí otras cosas más concretas. Pero de 5° para arriba, anatomía, bueno, vamos a elongar, el músculo este se llama tal. Qué les pasa, por qué duele. Bueno, duele..., por qué duele. Duele porque se estira, porque está agarrado de un hueso a otro hueso y eso hace... todos esos conocimientos básicos del cuerpo, que deberían saber. También por el lado de la salud y por el lado de la nutrición también. Si hacen mucho deporte, hay que comer, alimentarse, tener una buena alimentación. Muchos chicos no desayunan. Yo trabajo en el turno mañana, se me han desmayado varios, sobre todo ahora en verano, lo primero que hago es preguntar si desayunaron. Si me dicen que sí, vamos para adelante, si me dicen que no voy a la cocina, agarro un vaso de yogur, una galletita, y casi los obligo a desayunar, si no, no hacen actividad física. Eso sí, pasa mucho. Lo mismo los chicos del turno tarde que por ahí no almuerzan. Desayunaron un té con galletitas. No, comé. Algo vas a tener que comer, si no te quedás ahí sentado, no vas a poder hacer nada.

Después por ahí cuando se lastiman aprovecho para hablar de lastimaduras, primeros auxilios... hablamos un poco de todo. No siempre, igual. No todo el tiempo. Pero sí, cada tanto, sí, sí. Mantenemos esa teoría, cuando hay oportunidades. Con la violencia también. Violencia de género. Ahora con el partido Boca-River, los chicos de 5° grado estaban re locos, jugamos fútbol, "ustedes River, nosotros Boca". Entonces ahí les digo: ¿a ustedes les parece bien esto que está pasando? "Y, sí", "que no", "pero hay que ver porque...". Pero no reproduzcan. ¿A ustedes les gusta? "No, no nos gusta". Bueno, entonces no reproduzcan lo que están haciendo, lo que ven. Porque ustedes hacen River-Boca, empiezan a insultarse en el partido de fútbol cuando tienen que jugar, y ahí es cuando ustedes vienen y me dicen ¡profe, me está diciendo tal cosa, me está diciendo tal otra". Entonces, un poco de conciencia, los valores del deporte. Eso trabajamos mucho también con las Olimpiadas este año, los valores deportivos. El esfuerzo, el respeto, eso sí, todo el tiempo. Todo el tiempo.

AM: ¿Cuáles son tus marcos referenciales teóricos, curriculares?, ¿desde dónde pensás los saberes de la cultura de lo corporal vos?

E: ¿Autores?

AM: Sí... O qué cosa de referencia tenés como...

E: De referencia... Por ahí Piaget, manejo mucho Piaget; quién más..., un poco de Vygotsky, psicopedagógicamente... había un autor que creo que era ... (¿) me parece, no me acuerdo bien, que decía que el aprendizaje, tiene que haber que aprende, alguien que tenga ganas de aprender, alguien que tenga ganas de enseñar para que se

produzca un aprendizaje. Si un alumno no tiene ganas de aprender y se te queda sentado todos los días, no hace nada..., mucho hay que motivar, hay que hacer cosas como para... Esos autores. Seguramente haya más, pero ahora teóricamente, así, estructural, no me acuerdo bien. Es como que tengo..., sé lo que estoy haciendo, pero no tengo los autores así, definidos, en la cabeza, pero sé por dónde voy. El aprendizaje en grupo: Por ahí los juegos exploratorios son más de auto aprendizaje. Bueno, a ver, cómo me sale esto. Sobre todo los chicos de primer grado. Los dejo, los dejo, los dejo..., más o menos, y después ellos vienen y preguntan: "profe, ¿cómo se hace esto?", bueno, ahí, y por ahí si a alguno le cuesta, decir: a vos te sale, andá a enseñar a tu compañero como se hace, andá y explicale. Ahí es como que estamos haciendo una especie de andamiaje, ¿no?

Teóricamente... No soy muy bueno teóricamente, pero sé por dónde encarar y cómo hacerlo.

AM: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados, para ser desarrollados en tus clases? ¿Hay cosas que no se pueden hacer en tus clases?

E: hasta ahora no... No.

AM: ¿No?

E: Excepto agarrarse a las trompadas... No hay nada. O sea, repudiamos todo lo que sea violento. Sí, pero los juegos, pero la actividad, se sientan y escuchan. Y así, enojado, con tono..., no con tono enojado, pero sí con un tono serio. Tampoco a los gritos como un loco. He escuchado a muchos profesores que en pleno patio están..., que muchas veces me ha llamado mucho la atención cómo les gritan a los pibes. Pero sí con un tono, como enojado, serio, un tono...

AM: De autoridad.

E: Sí, sí... Pero después, contenidos, trato de enseñarles todo. Todo. Todo lo que pueda enseñarles enseñó. Aprovecho oportunidades que aparecen, las uso. Emergentes. Y cada vez que puedo enseñar algo nuevo, lo meto. Que puedan, más que nada que tengan un pensamiento más crítico, que puedan pensar ellos mismos lo que está bien, lo que está mal. Consecuencias de un acto, de otro... Sí..., no tengo nada para decir "esto está prohibidísimo, esto no se habla".

AM: Y que no podés enseñar por diversos motivos, por algo externo a vos...

E: No, no. Tratamos de enseñar todo. Por ahí, bueno, hace una semana atrás, en la escuela especial están haciendo ESI, taller de ESI. Entonces una de las maestras me preguntó si yo podía participar porque los chicos tenían muchas preguntas para hacerle

a un hombre, que se sienten más cómodos con un hombre, en el colegio este somos dos, uno es el profesor de tecnología y el otro soy yo, el resto son todas mujeres trabajando, y por ahí hay cosas que me querían preguntar. Obviamente dije que sí, por supuesto, obvio. Y supuestamente iban a organizar una serie de preguntas, y al final no sé en qué habrá quedado eso, porque la profesora no me dijo más, yo le pregunté y me dijo como que están organizando. Medio como que... no sé si se habrán colgado o no...

AM: Ahí estás esperando.

E: Estamos a la espera, a ver qué onda. Pero sí, todo lo que se pueda enseñar sirve para los chicos. Más en esta actualidad social. Los padres, se nota mucho los padres que no hacen nada. Se nota muchísimo, sí. Los que están ausentes, se le nota en el pibe a leguas, allá lejos. Se nota. Entonces por ahí son pibes que necesitan hablar, no tienen una contención. En la escuela, nosotros, yo, soy la contención de esos pibes.

AM: Sí, pasa.

Vamos con la visión y función social de la educación física.

Seguramente a lo largo de tu carrera, o de lo que has hecho como profe, habrás configurado alguna concepción de la educación física. ¿Cómo la podés definir a la educación física actual? Una definición de educación física que vos tengas.

E: Una definición... Eeeee... que es una materia..., una materia curricular importante, que hace trabajar el cuerpo, que hace tomar conciencia de lo que consumimos, sobre nuestra nutrición, sobre la salud. Es algo que se necesita más estímulo. Por ahí un profesor de grado, la última vez entré al aula y le estaba explicando proteínas, hidratos de carbono, todo muy por arriba. Cuando por ahí yo les explico cosas más, como más profundas de las funciones. Sirve para eso la educación física. Sirve para tomar conciencia de lo que estamos haciendo, como seres humanos, para qué sirve el cuerpo. Hoy en día hay mucho sedentarismo, videojuegos, computadoras, celulares, del celular llamás un taxi, llamás un auto que te venga a buscar, no camina... Entonces a raíz de todo eso vienen enfermedades. Es una materia que es importante más que nada para el cuidado de la salud, básicamente, y para el cuidado de la familia también. En el secundario, por ejemplo, 5° año, voy directamente a enfermedades: arterioesclerosis, diabetes, enfermedades así, de riesgo... enfermedades de riesgo, factores de riesgo. Y el objetivo justamente, como ellos tienen que estudiar y rendir parcial porque tienen un régimen preuniversitario, la idea es esa: que aprendan para cuidar a sus seres queridos. Y ahí está el que le interesa, y el que viene para aprobar la materia. Al que le interesa aprobar y al que no le interesa va a aprobar, pero va a seguir consumiendo cosas que por ahí después se enferma, y dice ¿por qué me enfermé? Te estás enfermando por

esto. Y lo mismo con los chicos de primaria. Por ahí a los chicos de primaria les queda más. es como que les interesa más.

AM: ¿Qué función social le otorgás vos a la educación física?

E: La función social... por ejemplo...

AM: En primaria.

E: Eso en lo individual. Ahora, función social tiene que ver los juegos, los juegos traen cooperación. Los juegos traen diversión. Todo el tiempo estoy hablando de “bueno, vamos a divertirnos, vamos a jugar”. Ellos llegan a la secundaria y dejan de jugar. Los chicos de secundaria dejan de jugar prácticamente. O te dicen “fútbol”, y se quedaron. Querés ofrecer algo más para jugar, para no perder esa niñez, esa alegría. O sea, la etapa de la niñez para mí es la mejor de todas, porque es una etapa donde uno se divierte, uno la pasa bien. Uno no tiene preocupaciones. Es una etapa plena, digamos, de disfrute de la vida. Después viene la secundaria y empezás..., te preocupás por la materia, aprobás no aprobás, repetís el año, no quiero repetir, mi viejo me mata... ya empiezan a tomar otra conciencia. La idea es no perder eso. tratar de que el pibe socialice, que juegue, que... respete al otro. Qué sé, los juegos, por ejemplo, te dan mucha frustración, mucha tolerancia. vos le pasás la pelota a uno, entonces el otro se equivoca, no hizo el gol, y ahí ya “eh, vos sos un boludo, cómo te vas a equivocar así”. Entonces no: pará, sé más tolerante, somos humanos, nos equivocamos. En la escuela especial sobre todo, en la escuela especial, que por ahí se frustran muchísimo, hasta nivel llanto, llorar, mal, y con mucho trabajo eso lo reducimos. Tanto yo, hablo en plural porque no soy solo yo el que trabaja con eso, todos aportamos, maestras, gabinete... Yo, por eso hablo en plural, no trabajo solo en especial. Entonces logramos que el pibe este no se frustre tanto, porque era algo que erraba..., algo que se equivocaba y era llorar desconsoladamente, como si le estuvieran cortando un brazo. Hoy en día se frustra y está todo bien, no pasa nada. Pero igual a veces tiene como decaídas, medio como que está con ganas de llorar, pero medio como que se la banca. Dale, seguí, motivar. Entonces eso tiene que ver también con lo social. Vos salís a la calle, bueno, te encontrás con mucha gente, conocés gente nueva. Todos tenemos errores, todos nos equivocamos, todos tenemos formas de pensar diferente. Y creo que el juego, el deporte también, pero el juego más que nada se puede trabajar todo eso. La educación física tiene que ir por ahí, tiene que ir más por el juego que por el deporte.

En los distritos, por ejemplo, hay mucho torneo. Torneo de básquet, torneo de fútbol, torneo, torneo... que son para los del 7°. Y hay profesores que van, y van a competir, y se arman el mejor equipo y... No, no, no tiene que ser así. hay que ir a la frustración y a

la tolerancia y a respetar el pensamiento del otro. Para ese lado es la educación. No es para el lado..., eso hay que dejarlo para los clubes, el ganar y perder hay que dejarlo para los clubes. ¿Vos querés ganar? Andá a un club. Hay muchos chicos que se agarran a las trompadas. En pleno..., estamos todos los profesores, supervisor, todos, y no les importa nada, se agarran a las piñas. Y la profesora, por ahí, me he cruzado con profesoras que, he separado yo a los pibes, y me he puesto yo en profesor de ellos. Y la profesora, ¿qué pasó, ¿qué pasó? ¿Cómo qué pasó flaca, qué estás mirando?

Pero bueno, es un tema largo este. No me voy a poner a discutir con el profesor en ese momento. Nada, se pelearon. Entonces termina siendo así. Nada, se pelearon, discusión, después lo arreglarás vos con ellos. Y después no sé qué hará, no creo que haga nada.

AM: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la educación física?

E: Bueno, ahí estamos... yo voy por el lado de Freire. Más que nada por ahí. Que fue todo lo que dije antes. Tratar de unir, tratar siempre el respeto, siempre el hablar, solucionar las cosas hablando. No a los gritos, no llorando. No diciendo malas palabras. Siempre desde el respeto, desde la tranquilidad, desde esa posición. Que todo tiene solución, no hay nada que no tenga solución, excepto la muerte, como decía mi vieja. Y vamos por ahí. Sí, vamos desde ahí. Siempre desde lo social. Nunca desde la competencia, ni el ganar ni el perder. No. no. vamos al juego, vamos a la cooperación. Desde ahí. Desde ahí me ubico.

AM: ¿te gustaría contarme algo más que consideres importante, de lo que estuvimos charlando, que te dio vueltas para mencionar de esta investigación que están haciendo?

E: No, no mucho más. no mucho más.

Por ahí..., qué sé yo, las funciones de los directivos son importantísimas. Por ahí quedaría eso. una buena pregunta. Qué pasa con los directivos. O sea, en la mayoría de los colegios son tres, una secretaria, una vicedirectora y una directora. Cuando una de esas tres no funciona, el colegio pierde organización.

Ahora, ¿por qué digo esto? Yo estoy trabajando en la tolerancia, el juego, la competencia, el respeto. Entonces, los torneos es una muy buena oportunidad para poner en práctica todos esos conocimientos y ver a ver si así funciona el alumno. El problema está en que yo organizo todo, los inscribo en el torneo, les digo a los pibes, hago las autorizaciones, me muevo, voy acá, voy allá, hablo con el supervisor, lo llamo, pregunto si puedo meter más pibes o no, hago todo un trabajo duro atrás, y llega el día del torneo y cuando llega el día del torneo, 8 de la mañana, me dice: "no podés ir al

torneo". "¿Y por qué no puedo ir al torneo?" "Y, porque no tenés nadie que te acompañe". "¿Cómo que no tengo nadie que me acompañe? Si iba a venir el profesor, el maestro de ellos". "No, pero el profesor no quiere porque tiene que dar no sé qué tema", entonces no hay una directora que se ponga a decirle "vos vas, flaco". Entonces ahí empieza a fallar, empiezan los fallos.

Querés organizar una salida a algún lugar, no importa dónde. Es muy probable que no puedas hacerlo. También las situaciones de los colegios, económicamente no es buena, te dicen "¿tenés micro?", te dice la directora. "No, no tengo micro", "¿en qué vas a ir?", "colectivo". "No colectivo no". entonces es como que siempre vos proyectás, proyectás para los pibes, y todos te tiran para atrás. Si no es el profesor es la directora, si no es la directora es la vicedirectora.

Después ...suponete, que vos lográs ir a un torneo. Entonces vos volvés del torneo, los otros grados pierden las horas de educación física porque vos te vas al torneo con los chicos. Entonces tenés a cuatro o cinco profesores que están en contra tuyo. Pero, ¿no era que el pibe...? La excusa de los profesores no es "los chicos perdieron la clase de educación física", no van por ahí ellos. Ellos van por "yo perdí mi hora libre", te dicen. Y es algo que me pone muy loco. Muy loco. He bajado hasta Dirección y gritarle a la directora. Y yo soy muy tranquilo y muy pacífico, pero me han sacado. Este año me han sacado mal. Y bajé... primer grado, ponele, está en primer piso, y bajo a los gritos, a la directora, "escúchame una cosa, cómo puede ser", porque la misma profesora me ha gritado delante de los alumnos. Entonces, algo que está estipulado ya desde el gobierno, no que lo manejo yo. Es casi obligatorio ir. Ahora, si viene el supervisor y me dice "che, por qué vos no llevás a los pibes al torneo". Entonces cuando viene el supervisor yo digo: andá y hablá con la directora. Andá vos y hablá vos con la directora, a mí no me pregunte s por qué.

AM: Es toda una cadena.

E: entonces cuando hay alguien que no funciona dentro de la dirección, fuiste. La secretaria se encarga de los papeles. Si la secretaria no me da las autorizaciones, yo no puedo hacer las autorizaciones. Si yo las autorizaciones se las di a la secretaria, y la secretaria no se las da al docente para que se las dé a los chicos, también. Ahí vienen los fallos. La vicedirectora, no está la directora, y la vicedirectora no sabe mis proyectos, no sabe lo que hacen los demás profesores, no sabe nada porque está en la luna, vos le vas a preguntar a la vicedirectora y te dice "y..., no sé". Entonces, la dirección es la base del trabajo del docente. Yo puedo hacer planificación, puedo hacer proyectos, puedo hacer un montón de cosas, pero si no hay una directora, una dirección, una

secretaria, una vicedirección, una directora que está ahí, no..., no... no hay nada. No funciona. No funciona nada. Ni siquiera la cooperadora.

Supuestamente entró plata a la cooperadora. Todavía estoy esperando los materiales, pedimos materiales. Tengo pelotas que las hacés rodar y se van para el costado así, se van, se van para la izquierda, no van derechito. Las picas, no las podés picar esas pelotas. Entonces un pibe nunca va a aprender a picar una pelota, nunca van a aprender a jugar handball, nunca... tengo que optar por otros juegos. O sea, empezar a adoptar juegos. Juguemos handball pero sin picar pelotas. Hasta tres pasos se puede hacer. Bueno..., entonces ahí... y ahí empiezo a meter otros juegos con el freebe (¿), con otros materiales más alternativos. Bueno...

AM: Va por ahí.

E: Va por ahí. Mucho improvisar. Quizás hay colegios que te dicen: "el patio no se puede usar porque llueve". "Bueno, listo, doy clase en el pasillo". "No, en el pasillo no podés dar. Andá al aula a dar clase". "Corro la silla". "No, no corras la silla porque se pueden lastimar". ¿Y qué hago entonces?

Tiene que haber una dirección que preste atención a esos detalles. Lo básico.

AM: Tal cual. Sí. Es la educación física que tenemos hoy.

E: En otros colegios. Por ahí pregunta para otros profesores, para ver cómo se relacionan, cómo funciona en ese sentido a ver si soy el único yo.

AM: No creo que seas el único.

Bueno, Emi, hasta acá. Con esa última pregunta terminamos. Si querías contar algo más, es parte de la entrevista, de lo que salió. Seguramente después te pediré algún dato, si querés darme apellido, nombre, como para saber dónde laburás, pero no es obligatorio.

E: Yo no tengo problema. Emiliano Carrio, sin acento. Trabajo en la Escuela n° 9 del Distrito 3 y trabajo en la Escuela n° 6 de recuperación, escuela interdisciplinar, Distrito 6°. Trabajo en secundario privado, 1°, 2° y 5° año. Pileta, que no tiene nada que ver con la escuela.

AM: Te agradezco el tiempo, la dedicación, y las ganas que le ponés al laburo.

E: Listo, mucha suerte.

GRAMAJO FEDERICO, de 33 años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, dirigido por el Dr. Gómez Leonardo y la Mg. Valeria Gómez de la Universidad de Flores.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento: Cuando quiera - Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga consecuencias de ningún tipo.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.



Firma del participante: GRAMAJO FEDERICO- Fecha: 08/06/2020



Firma del entrevistador/a: MEDINA ANDRES- Fecha: 08/06/2020

Entrevista al profesor FEDERICO GRAMAJO.

AM: Andrés Medina

FG: Federico Gramajo

AM: Hola Federico, gracias por acceder a la entrevista, sabiendo que con tu aporte y tu participación en esta investigación que está haciendo la Universidad de Flores será bienvenida todo lo que nos cuente y demás.

Bueno, empezamos con la entrevista, ¿te parece?

FG: Sí, dale. Buenas tardes.

AM: Bueno, para contextualizar un poco, algunas cuestiones... ¿Recordás vos por qué decidiste ser profe o elegiste ser profe de Educación Física?

FG: Sí. Más allá de, como siempre, como uno antes de arrancar uno siempre está más arraigado, más pegado al deporte, como yo lo fui toda la vida, cambié montón de veces de deporte y de actividad física, me encontré con una situación en la cual decidí que no quería ser como los profes de Educación Física que tenía en la secundaria. Yo fui a una escuela técnica en la cual nos tiraban dos horas la pelota, y corría..., o sea, corríamos detrás de esa pelota durante dos horas, porque teníamos las dos horas seguidas, los dos estímulos juntos, y una vez me luxé la cadera, o sea, me saqué la articulación coxofemoral del lado derecho, y me terminaron cargando mis compañeros al colectivo, o sea, el profesor no se enteró. O sea, decidí estudiar educación física. En realidad, decidí no ser como ese docente que había tenido.

Empecé el profesorado de tenis, hice un año de profe de tenis, y de estudiar química y en farmacia, terminé decidiendo en un año que me gustaba transmitir, enseñar, yo era tutor en la escuela, y era lo que hacía, hice durante tres años en la secundaria. Y bueno, ahí cambié de... de farmacia a educación física, ambas me gustan, si tuviese que estudiar una carrera sería Farmacia, pero me decidí por la educación física. Y bueno, me metí en el año 2007-

AM: Bueno... Hay unas cuestiones que tienen que ver con trayectorias. ¿me podés contar cuál es tu trayectoria profesional en la educación física escolar? En qué niveles trabajás...

FG: Bien. En... Mi trayectoria, pasé por todos los niveles, ¿sí?, actualmente estoy en el nivel primario, secundario y terciario. Nivel inicial, hace ya unos cuatro años que no trabajo en nivel inicial. Tuve un encuentro con un cargo en Política socioeducativa, estaba a cargo de la Región XI como coordinador regional, era el nexo entre el Ministerio

y la Región XI, que es donde acá está, que es donde vivo, que es Pilar, Exaltación, Escobar, Zárate y Campana, entonces estaba a cargo de todos los programas que tenían que ver con política socioeducativa.

Ehh... Bueno, dentro de eso estoy como docente en el nivel primario, en secundario con escuelas orientadas que son las que me interesan, y en profesorado, dando Educación Física Infantil, en 2° año como un TFO, que lo eligió el instituto y en conjunto con los alumnos, y esto hago un paréntesis, como una deficiencia de los diseños de superior, en donde sacaron Educación física infantil, dejándole esa parte a materias deportivas, como enseñanza de educación física infantil a través del deporte, o una iniciación deportiva, medio... al fin y al cabo se perdieron muchos contenidos, y siendo que estos chicos salen del nivel terciario sin saber, en provincia de Buenos Aires lo digo, sin saber dar clases en nivel inicial, sin tener idea de qué enseñar en el nivel inicial, porque nadie se hizo cargo de eso. entonces el profesorado terminó esa deficiencia del diseño, y lo pensé, bueno, me llamaron para dar la materia.

AM: Buenísimo.

¿Por qué hoy sos profe de educación física en la escuela?

FG: Porque... Ah, me olvidaba, el cargo de director que tengo, pero porque por ese tema, porque sigo estando en contacto con la realidad. Lo que digo yo siempre es: vienen diseños nuevos, vienen cambios, vienen resoluciones nuevas, nuevas propuestas, pero quienes las escriben muchas veces no están sentados, o no están en el patio... Entonces no nos podemos olvidar del patio, de lo que pasa en la realidad, de estar en contacto con las cuestiones culturales... a ver, que se van sucediendo, los cambios que en los jóvenes, en los niños, que son distintos a los de... de nuestra generación y las otras generaciones. Siempre son distintos. Nunca son iguales. Entonces lo que decidí es mantenerme en el patio. Este año incrementé las horas, cuando dejé políticas socioeducativas, empecé con el puesto de director, aun así incrementé horas, porque digo: quiero estar en contacto con los chicos, que son los que van a indicar cómo orientar una escuela, porque si yo no los conozco a ellos no puedo... Yo puedo por resoluciones, por libritos, por teoría, armar algo. Ahora, con eso solo, si no sabés la realidad..., no... para mí es muy difícil, se escapa de las cosas buenas que podés generar.

AM: Buenísimo, este cargo, ¿hace mucho que lo tenés?

FG: Este sería el segundo año. Es una escuela joven, un par de entrevistas para ingresar. Una escuela que tiene segundo año de secundaria. Y... bueno..., quería desafíos. Siempre voy buscando nuevas propuestas. Estuve como coordinador de

colonia en el Estado, en privados, colonias grandes, colonias chicas. O sea, siempre me busqué... Coordinador de campamentos. Nuevos desafíos, nuevos lugares donde estar para crecer profesionalmente.

AM: Todo esto lo desarrollás por dónde vivís vos, en Pilar.

FG: Sí... Zona norte del Gran Buenos Aires. En Pilar y en profesorado, es de Escobar, en Maquinista Savio.

AM: Un poco decías los cambios, ¿no? La educación física, ¿creés que necesita cambios?

FG: ¿Que necesite cambios?

AM: Sí.

FG: Sí..., necesita... necesita muchos cambios. Y esto tal vez es una crítica tanto a los docentes, los propios, el gremio, de educación física, como a todos, ¿no? que nos incluyan realmente.

Siempre lo explico de esta manera, y no es por... Siempre en el diseño curricular estamos a lo último, en cuatro hojitas nos despachan, cuando los otros diseños son bien extensos; nos despachan en cuatro hojitas.

Las escuelas no están pensadas, los patios, para educación física. Se arman escuelas nuevas en las cuales tienes escalones, tienen el mástil en el medio, te ponen la chancha de gas. Tienen un montón de cosas que no piensan la educación física. Te ponen un SUM todo divino pero lleno de vidrios. Entonces no podés hacer educación física. La primera pelota que pega ahí rompes un vidrio. Rompés el vidrio, si te dejaron a hacer, como nos ha pasado, y la directora viene, "no se usa más para educación física". Bueno, ya está, afuera de vuelta.

Entonces, no estamos pensados para... En todas las escuelas que transité no estamos pensados en la infraestructura edilicia para dar las clases. Y desde ahí necesita cambios, porque eso el Ministerio..., escuelas nuevas que se han creado no nos contemplan tampoco. Son muy pocas las propuestas que tienen para nosotros. Te arman laboratorios de físico-química, divinos, te lo completan todo, y tienen un año... Y escuelas que no tienen la orientación en ciencias naturales tienen laboratorio. Y toda esa inversión... Educación física tienen todos los años, desde el nivel..., desde sala de 3 hasta que egresan de la secundaria tienen y no estamos contemplados.

Sí. Necesita cambios de eso. los diseños curriculares se han aggiornado un poco más en lo que es nivel inicial, primario, hubo cambios, falta el de secundaria, que es el que viene medio atrasado. Pero aun así es la capacitación continua de los docentes...

Y acá hubo, doy un ejemplo, una anécdota. Recién egresado, empezando en el instituto de recreación, estaba mi primera suplencia, una suplencia, un cargo histórico, doce módulos tomé en el nivel primario, la inspectora mandó un choclo, una resolución y nuevas propuestas, querían que... Ah, era cuando las clases de educación física pasaban a ser mixtas, 2012, obligatorias, entonces... tenían que estar dentro de la carga horaria, no podían estar por fuera. Estaba leyendo esas diez hojas que había mandado la inspectora en la notificación, y viene una profe de educación física y me dice "préstame la lapicera", y firma. ¿No lo vas a leer?, le digo. "No, la educación física es la misma". Cuando la miro, tenía 20 años de docencia. Y me dice: "la educación física es siempre la misma". Le digo: pero hubo cambios, le digo, los chicos cambiaron, la educación física tal vez sea igual, pero los chicos cambiaron. "Ehhh". Y firmó.

Esos son los docentes que trabajan, los que no se capacitan. Yo participé en un foro de educación física, con talleres a cargo y me ha pasado de..., de que la gente se anota, va y se sienta a un costado y no participa. Y decís: estás acá. Eso... para mí, los cambios que tiene..., un cambio cultural, un cambio de nuestra sociedad, ¿no? Y nosotros mismos revalorizar la educación física, porque si esperamos que vengan de afuera a bajar, a darle valor a algo que es nuestro, no va a suceder. ¿Sí?

Y esto lo digo, con ... (¿) de mis alumnos de profesorado: vos no tenés que tener un librito de los mil cien juegos. Vos tenés que tener la teoría y con un juego podés trabajar, o sea, podés hacer magia. Ahora, si vos tenés los mil cien juegos y no sabés para qué es cada uno..., simplemente llamo a otra persona, y no por despreciar, llamo a un tío que tiene otra profesión, le doy el librito, "tomá, hacé esto", y lo va a hacer. Entonces nos quedamos en simples herramientas, y no pensar realmente cómo hay que pensar, ¿no? La trasposición didáctica que tanto nos han pedido en nuestra formación, y no la sabemos hacer.

AM: Bien. Buenísimo.

Bueno..., cambiando un poco el enfoque de lo que venimos charlando, siguiendo en línea con algunas cosas. Por ejemplo, las modalidades de planificación. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás? ¿Son anuales, trimestrales...? ¿Cómo...?

FG: Hoy..., desde siempre, hace muchos años, desde que ingresé, está nuestra inspectora, exige, nos exige planificaciones anuales, los directores nos exigen planificaciones anuales. Y lo que nos pasa con las planificaciones es que muchas veces

es que no se encuentra... Ahora, es más, nos están pidiendo antes del inicio de clases. Siempre uno tiene una etapa de evaluación. Muchas veces pasa que no los tuviste en años anteriores, entonces vos tenés una propuesta nueva, tenés una propuesta y no sabés si la podés llevar a cabo, si el grupo es para esa propuesta. Entonces, te tenés que acomodar. Ahora nos piden las planificaciones antes de conocer a los chicos, nos está pasando eso. por una cuestión de cumplir con los papeles, planificaciones anuales, con una calendarización de las unidades didácticas, y entregar. Cumplir. Y fin de la discusión. Y nadie vuelve a su planificación a decir “che, esto tenemos que cambiar”. La planificación es un borrador, porque realmente es un borrador, tendríamos que estar modificándola, cambiándola, reescribiéndola. Yo pienso que... las planificaciones tendrían que ser trimestrales. Para mí, desde mi punto de vista, y la experiencia me dice que por trimestre vos podés trabajar, podés ver, evaluar, podés tener una planificación anual, la idea general, pero todos los trimestres tendrías que, como entregás las calificaciones atrás entregás la planificación nueva en función de la calificación, ¿sí? Decimos calificación porque es un número, pero esa calificación es una evaluación. Entonces en esa evaluación vos lo que hacés es... A ver, creo yo, ¿no? Ver qué está pasando. Porque el chico no tiene que ser un número. Entonces tiene que ser, esa evaluación tiene que ser un aporte para que vos cambies tu... tus prácticas y generes realmente una educación física para la salud, para que el chico entienda que es para él, que tenga conciencia que la educación física es para él, no es para mí ni una nota en el boletín. Tiene que ser un hábito. Tenemos que pensar eso.

Entonces, con este insumo de evaluación tengo que pensar “voy a hacer esto” y modificar mi planificación. Por eso para mí la planificación debe ser trimestral. Desde mi óptica y desde mi punto de vista. Tal vez es más difícil porque hay que sentarse, hay que dedicarle más tiempo, horas silla, porque son horas silla y de pensar. Pero eso es lo que va a profesionalizar nuestra... nuestra orientación, nuestra carrera, lo que elegimos, educación física.

AM: Okay.

¿Te hacen devoluciones desde la supervisión, desde la dirección, has tenido devoluciones de esas planificaciones?

FG: En los años que estuve no... La única devolución que tuvimos, que fue a principios, cuando empecé, que esta inspectora, que es Mirta Galván, que la admiro porque sabe un montón, hoy es jefa distrital, es, a partir de ahora es jefa distrital en Pilar, pero siempre estuvo en Pilar como inspectora, ella, lo único que nos han corregido, pero no porque le toque a ella, porque la supervisión primera es de la directora, unos campamentos donde

la mayoría nos íbamos con el Plan Federal, creo que era, de turismo, y nos fuimos a Embalse, entonces esa planificación tenía que estar como un relojito suizo, debía funcionar, todo, no se podía escapar nada... estaba muy encima de esa planificación. Y de esas..., sí recibí correcciones. En cuanto a estructura y demás. Tuvimos una capacitación especial solo para eso. pero después..., de..., de las planificaciones, sí..., salvo Sergio Silvestri, un director en secundaria que era profe de educación física..., el resto no. Porque lo que pasa es que tenés un director que no es de educación física, y a lo sumo te puede llegar a hacer una corrección de estructura, y si se leyó bien los contenidos. Pero a veces uno no sabe de la materia. A mí me pasa como director, que de Arte..., le escapo al arte, es un... a ver, sé..., he leído los diseños, todo, pero no puedo evaluar sobre eso y hacer las correcciones. Pero no... salvo esa corrección, esas dos correcciones de Sergio Sivistri y Mirta Galván, no he tenido más correcciones. Eso implica que uno piensa que está bien, pero tal vez está muy mal...

AM: Okay.

Bueno, un poco me contaste el sentido que le das a la planificación vos, con respecto a esto que me decías vos hace un ratito. Te pregunto: ¿qué tenés en cuenta a la hora de planificar, ¿qué creés que es nuclear, núcleo, para vos, en educación física, en el nivel que...?

FG: A la hora..., a la hora de planificar lo primero que le doy importancia es a la variabilidad de las propuestas, ¿sí? Un contenido lo podemos enseñar de muchas maneras. De múltiples maneras. Entonces nosotros tenemos que generar la mayor cantidad de estímulos. De ese mismo estímulo, pero variable. Ir cambiándolo.

Entonces, lo que siempre planifico es pensar que el chico se lleve un montón de vivencias, no sea siempre la misma, no sea una de... perfeccionista, porque a mí..., o sea, de profesionalización desde esa práctica. Porque hay docentes que lo que hacen es clase 1, clase 2, clase 3, clase 4, que es lo mismo, la misma actividad, y a ver... el pibe se vuelve profesional de eso, pero no es una variabilidad. Entonces, yo trato de que tengan mucha variabilidad de las prácticas. Y siempre, lo que tengo en cuenta, que es lo que más me gusta, trabajar con el contacto con la naturaleza. Ese bloque, o ese eje, como se decía antes, del diseño enfocarme más hacia ese lado. Porque creo que es un lado más humanizador de la... de la relación de nosotros con el planeta. Entonces ese es mi enfoque. No dejo de lado todo lo otro, pero, apunto hacia ese lado.

Después, lo que hay que tener en cuenta es el alumno. No nos tenemos que olvidar del alumno. Y que ellos sean parte. Por eso es lo que digo, lo que dije: nos piden las planificaciones antes de iniciar, pero te pide el diseño que los alumnos sean parte. ¿Y

cómo hacés para que sean parte? Parte de la clase, que organicen la clase... No. El diseño es también proponer. Entonces, en la experiencia me ha dado que preguntarles a ellos qué les interesa hacer, ¿sí?, y a partir de esos intereses cómo llevo el contenido que tengo que dar. Tengo a partir de su interés, cómo puedo dar el contenido que propone el diseño. No siempre es el interés del niño con el contenido. Entonces, bueno, ahí es nuestra función de sentarnos y pensar las prácticas.

AM: Siguiendo en línea con lo que me estás contando, digo, esto, ¿qué lugar de relevancia les das vos a las inquietudes, gustos, saberes...?

FG: ¿De los niños?

AM: Sí...

FG: Y... Creo, que es fundamental el..., la necesidad, el saber qué es lo que quiere el chico. Y lo segundo es saber qué le está pasando al chico.

En esta pandemia, siempre... lo he trabajado así, pero esta pandemia me enseñó que hay que estar encima de ellos, de saber qué le está pasando, de poder escucharlos. Es como esta pandemia, me puso la firma en eso que pensaba, pero es saber qué quieren y qué les está pasando. Para mí es fundamental eso para poder planificar, para poder adaptarte. Porque yo puedo llevar una propuesta, pero si hay... Me pasó ahora con esto que constantemente voy modificando, me dedico mucho a escuchar a los chicos, entre clases y clases, jornadas, propuestas, vía zoom, vía classroom. Diferentes. He buscado estos espacios de charlas. De armar dinámicas. Esas dinámicas, de conocerse, conocerme, y de interactuar, que no la están teniendo esa dinámica de socialización. Me hizo ver que "che, no se estaban hablando" y necesito que hablen entre ellos. Sacar un poco el contenido, modificar la planificación y poner esa otra parte, que es la parte social, ¿no? Porque nosotros hablamos de... de la sociomotricidad, que hoy no la podemos, la parte motriz está un poquito relegada a partir de tantas horas en zoom o... Si bien se hace, bueno, trabajar lo social. Que es distinto, ¿no? Pero bueno, trabajamos de apoco. La sociomotricidad apunta a observar al otro en una acción motriz. Pero bueno. Trabajamos de alguna manera lo trabajamos.

AM: Buenísimo, okey.

Ahora nos metemos un poquito con el tema de los saberes de la cultura corporal, que estructuran en educación física. ¿Cuáles son los saberes que hacés circular vos en las clases de Educación Física?

FG: Los saberes... eh... Bueno... Lo que yo creo, primero, es que los saberes son saberes cuando el niño los incorpora. Y lo que yo aporto, lo cultural, es el conocer otras

culturas. Y en... conocer otras propuestas... siempre me he centrado en los deportes alternativos, lo que es el mini deporte, arrancando en un cuarto año de la escuela primaria; los minideportes alternativos..., los juegos, y... a ver, más que nada yo creo que es... que conozcan niveles, en el primer ciclo estoy pensando, juegos de otro lado del mundo. Y creo que eso es dar una diversidad cultural. Hoy nos atraviesa que Argentina tiene mucha diversidad dentro de las aulas, y hemos conoció..., yo he conocido nombres y... (hay un corte)

¿Me escuchás?

AM: Ahora sí, pero te había perdido lo último.

FG: ¿Hasta dónde me escuchaste?

AM: Hasta que conociste...

FG: Ah, conocí nombres, nombres de... de la mancha, nombre de juegos, conocí juegos a través de mis alumnos. No es que yo llevaba el saber. Ellos tienen el saber. Hay que saber... entonces, acercar esto, ¿no? Cuando hablamos de integrar... Un profe, cuando yo era chico..., chico, recién egresado, no, miento, antes de egresar me dijo un día, izábamos bandera en campamento y me dijo, trajeron los chicos, los chicos trajeron su bandera, entonces izamos la bandera de Paraguay, otra de Bolivia también con respeto. Y eso hace también a conocer sus juegos, conocer sus tradiciones, y acercarnos también, tal vez los chicos no lo conocen porque nacieron acá, pero sí las familias. Entonces a partir de ellos en el Jardín 912 de Pilar, de Almirante Irizar, que tenemos 60, 80% de comunidad boliviana, ellos siempre hay una peña que es de ellos, dentro de la escuela, y lo mismo a través de los juegos. Las kermeses eran a partir de lo que ellos sabían. Entonces, respetar esos saberes culturales es lo primero. Respetar los... los que ya tienen y darles a conocer nuevos. Eso creo que es lo importante.

Obviamente eso va a ser un saber cuándo ellos se apropien de ello y a través de eso hagan.

AM: Bien.

¿Cuáles son los saberes personales, tus saberes personales de la cultura corporal que disponés y hacés circular en las clases?

FG: O sea... claro..., porque estoy pensando... Mis saberes... A ver..., yo qué les transmito a los chicos... A ver, mis saberes corporales... han sido un montón de chicos, desde la gimnasia deportiva, que son saberes que llevo al... al patio, desde el deporte que juego hoy actualmente, no importa el nivel, lo llevo, que es el cabadi (¿). Son..., a ver, mis saberes corporales... ¿Qué otro más? La escalada. Siempre, donde hay un

muro, lo he hecho desde Jardín, así que también lo sumo. Los saberes de los propios, de la vida en naturaleza..., como caminar, qué actividades, del running, he hecho mucho tiempo running, ciclismo, ¿no?, actividades de la resistencia, ¿no? Todo eso lo llevo. Sí, lo llevo a práctica. No les voy a enseñar algo que no sé. Para mí es muy difícil enseñar algo que no sé, que no conozco. Me puedo..., me puedo especializar, pero bueno, trato de llevar todo... Es bastante amplia, ¿no?, mis saberes así, culturales, lo que es la educación física. Pero bueno... Son esos.

Creo que no me quedó ninguno dando vuelta.

AM: Bueno, gracias.

¿Existen contenidos o saberes que la institución prescribe, en la cual vos trabajás, prescribe como tradicional, u obligatorios?

FG: No. No, no. Ninguna de las instituciones en las que trabajo, no hay ningún contenido, ningún saber obligatorio. Sí en mi..., en este, en esta región, o sea en este distrito, sí hay muchas escuelas que imponen saberes, que te imponen por trimestre, un deporte en cada trimestre a dar, dentro de educación física. Y ahí vos dejás un montón de contenidos fuera del diseño. Pero no, en las escuelas que trabajo no, en este año, para dar un ejemplo, en secundaria, que en la orientación educación física, siempre todos los años, tanto 4°, 5° y 6°, en prácticas deportivas, prácticas deportivas y atléticas hay dos deportes que ya vienen prescriptos. El tercero lo puede elegir la institución, y tanto en 4°, 5° y 6° me dejaron a mí sumar el cabaddi, no? Pedí permiso para sumarlo como un saber nuevo, como un contenido nuevo, y me autorizaron. Así que 4°, 5° y 6° que tienen materias en las cuales se da y que yo estoy, me permiten dar el deporte, pero es porque el diseño deja abierto a la elección de ese deporte, de este tercer deporte, a la institución. Porque la institución tiene básquet..., porque es un club y escuela, ¿no? La representación legal es del club. Y el básquet lo tienen, es el deporte del club. Entonces... Pero este año lo tenían antes, pero este año dejaron, nos dejaron a nosotros, siendo que en 6° hay una... prácticas deportivas y juegos. Básquet es uno de los contenidos, entonces lo dejaron para eso. pero ninguna de las nuestras no ha exigido nada.

Sí obligatoriamente tal vez estos encuentros en... encuentros distritales en... se me olvidó... La marca aeróbica, lo impone la inspectora, para todos los niveles... Después, que es uno al año, en los juegos sociomotores, uno al año. Y esto en la parte pública. Y, que van para todos los niveles, estas dos. Y la parte de..., en relación con el ambiente natural, que proponen, estos son obligados, porque se arman masivos, y por..., por los barrios, ¿no?, dentro del distrito, por los barrios, se agarran las escuelas aledañas y se

arman en conjunto, y el de los..., de la relación con el ambiente, que son los campamentos, es por escuela, ¿sí? Por escuela. Esos serían como los que te prescriben, y te obligan. Bajada de línea desde la inspectora a los directores, y por consecuencia a nosotros.

AM: Y en estas que me contás que sí, sentís que..., sí, evidentemente lo prescriben, ¿qué posición tenés al respecto vos?

FG: Mmmm. Yo opino... esto fue después de un campamento masivo de nivel secundario y de ver distintas prácticas, que tal vez el evento masivo se pierde la calidad, en hacer la cantidad se pierde la calidad, me pasó con los campamentos. La calidad no va a ser la misma en un campamento de 120 alumnos de secundaria que no se cono... 130, que no se conocían, porque era una conformación de escuelas secundarias, se conformaba una escuela, pasaban de tres escuelas distintas, a formar una escuela. La escuela secundaria n° 18 orientada también en educación física. Y..., en eso, era un campamento que perdimos calidad. Tal vez podíamos hacer en pequeños grupos un mejor trabajo que así, a gran escala. Y lo mismo con las marchas aeróbicas. No podés, en una marcha aeróbica, donde los chicos, y esto es a lo que quiero apuntar, es que lo prescriben, pero los docentes no preparan a los chicos para esa marcha aeróbica. Y vos le decís a un chico "salí a correr", y por más que quieras hacer una caminata, el chico va a correr. Y el de secundaria, vomitando, por no conocer la distancia, por no..., por no conocerse a sí mismo, ¿no? Sale corriendo..., así corrés 50 y te caés. Por no haber, por no saber regular. Regularse. Y esto es lo que yo puedo aportar desde los deportes de resistencia que he hecho. Enseñarles. Yo los preparaba, eran prescriptos. Y les digo: lo importante es que ustedes lo hagan a su gusto y que no lo sufran. Pero si es para ganar, no tenía ni sentido. Entonces en eso tenía muchos chicos descompuestos, chicos que se caían. Chicos de... de nivel inicial cayéndose porque..., cayéndose por correr rápido en un asfalto que... que... a ver, los iba a lastimar. Lo hicimos en pasto y también se han caído, se han pisado. Entonces, en esa masividad perdemos un montón de calidad, y capaz que es un evento que te demanda mucha, mucha gente, mucha logística, para correr, para que el chico haga diez minutos, diez minutos en secundaria y un minuto treinta el de primaria..., el de nivel inicial... Y para mí es un montón. Digo: todo ese tiempo que dedicamos a eso podríamos hacer mejores prácticas, mejores eventos, a pequeña escala, y que lo que hacemos es llevar mayor estímulo. No corre un minuto y a lo largo del día tal vez hace distintas actividades y realizó diez minutos de actividad física en lugar de hacer un solo minuto y una logística que demanda mucho. Esa es... mi punto de vista con estos eventos masivos.

Después, de lo prescriptivo, yo creo que es un empujar a los docentes a que hagan. Porque si no hacen la plancha. Si no me proponen nada, hago la plancha. Pero está mal ejecutado por esto que te decía, ¿no? Van, lo hacen y los chicos tienen esa inercia, ¿no?, pero no... no... no... no funciona.

AM: No funciona.

FG: No funciona. No encuentro la palabra, no le encuentro... Pero no funciona.

AM: Okey.

¿Cuáles son tus marcos de referencia teóricos, curriculares, desde donde vos pensás los saberes de la cultura corporal, o sea, contenidos, saberes...? ¿Cuáles son tus marcos de referencia?

FG: El diseño curricular, arrancar... o sea, el diseño curricular, la normativa, la ley provincial, para tenerla en mente, depende de las propuestas. Y distintos autores, en lo que es educación física infantil, trabajo a Gómez, que para mí es... tomo alguna cosita de Incarbone, pero Incarbone es un poquito recopilador de datos, y muchos de mis docentes del Instituto de recreación. También he tenido docentes que han aportado mucho, como Gabi Garzón, y en eso... Es una mixtura, no es que hago uno, otro, es una mixtura, tomarlo..., la teoría, la parte de psicología, que nosotros tomamos un profesor un poquito, y también tenerla... atento... La... Trabajo Calmels también, psicomotricista, bueno..., un sin fin... Más arriba, todo lo que tiene que ver con la teoría también del entrenamiento, porque hoy encontré que los más grandes les gusta entrenar en un punto si los sabés llevar. Y bueno... También tomar todo lo que tiene que ver con la teoría del entrenamiento y fisiología del ejercicio. Y eso también es importante, porque uno ve en el diseño, pero no..., si no te acordás no sabés cuánto puede correr un chico de 4, uno de 5, uno de 6, uno de 7, qué distancia, qué cantidad de tiempo, que intensidad. Eso también es... también es importante. Es más, yo tengo acá, te las muestro, acá está el librito de Gómez, porque acá tengo Incarbone..., andan por todos lados libros que uso para, a diario, que los tengo a mano, sobre todo para dar clases. Porque no siempre, no siempre sé todo. Eso es... mis alumnos del profesorado me dicen, me preguntan, y he bajado: disculpá, te lo averiguo, no te voy a mentir. Y es lo mejor, ¿no?

AM: Tal cual.

¿existen saberes que están prohibidos, silenciados, para ser desarrollados, hay saberes que no pueden enseñar por diversos motivos?

FG: Ehhh... Yo... todo lo que, lo que... vemos, como prohibido, es, a ver, el cabaddi es un deporte de contacto. Y los deportes de contacto es como... como que están

prohibidos en muchas escuelas. En otras sí, se da el rugby, pero yo diría que tranquilamente se podría llevar un taekwondo a la escuela, podrían llevar artes marciales, dentro de la escuela, y no están. Y no están. Y... están muy buenas, son muy interesantes para dar. No los sé, no sé taekwondo, no sé karate, no sé boxeo, pero podría llevarse a la escuela, sí. Después... a ver... por consecuencia, nosotros tenemos el medio acuático, no lo podemos llevar a la escuela, pero no porque esté silenciado ni esté prohibido, porque no hay escuelas, salvo las escuelas orientadas, que acá tenemos tres en el distrito, tienen natación. Tienen prácticas acuáticas. Después... no... Y todo lo que tiene que ver con un poquito prohibido ahí es las actividades en la naturaleza, como nombré antes, escalada, el trekking, es como que cuando pueden te ponen la traba. Cuando pueden te ponen la traba. Y a mí me han querido silenciar, pero bueno, siempre del lado de la rebeldía, para que llegue a todos los chicos. El inspector me dice "esto no está autorizado porque no se puede hacer escalada". Le digo: inspector, ¿usted vio el diseño curricular de la orientación? Y me dice, me dice..., me quedó con los ojos abiertos y dudó. Me voy, le digo "léalo y después rebóteme el proyecto". Porque yo tenía que hacer escalada porque estaba dentro del contenido como escalada. Entonces lo hice rever, me volvió un papel, buscar otra cosa, y estaba buscando el diseño. No lo conocía. Me lo autorizó a regañadientes.

Después con una directora que me prohibió escalada, y le digo: mirá, el diseño dice trepar, explícame como hago yo trepar sin que un pibe se lastime, sin seguridad. ¿Cómo hago yo trepar? Estaba ahí en el diseño. Dice: "no, pero...", acá está en el diseño. Hablo con la inspectora. "Bueno". Fue lo que hice, hablé con la inspectora: mirá, quiero hacer trepar, no me dejan en la escuela, la manera de hacerlo es una palestra controlada con las medidas de seguridad. Y bueno... terminó haciendo escalada.

Todo lo que tenga riesgo y que tenga una responsabilidad civil detrás, el posible juicio atrás, es lo que... nos impide hacer un montón de estas cosas.

Y silenciado..., medio... en la educación, ESI, todo lo que tiene que ver con contenidos de ESI, llevados a la educación física, en general es cuando puede, cuando pueden, es como que lo evitan. Hay docentes que lo evitan. Un profe de matemáticas podría dar tranquilamente ESI, contenidos de la ESI, que sería muy interesante que lo trabajaran desde su área, no lo llevan. Y es como... como ese miedo qué va a pasar.

AM: Ajá.

FG: Hay muchas familias que no... No... Por ejemplo, para darte un ejemplo, ahí una familia me llamó que no estaba de acuerdo en la teoría de la evolución, por su creencia religiosa. Y fue como... como complicado decirle a la familia: mire señora, son

contenidos que se dan, la nena misma me mandó un audio, porque ahora estamos muy conectados con el teléfono, ahora los chicos tienen un teléfono, y que no estaba de acuerdo. No estaba de acuerdo con esto. Digo: manifestárselo al profe, ponete tus fundamentos. Nosotros nunca vamos a prohibir tu ideología, tu religión, pero que se ponga en debate y que se charle por qué se da una cosa y por qué ella quería otra cosa. Pero que se llegue a un acuerdo. Nunca censurar ni uno ni otro. Simplemente ponerlos en que pueden convivir ambos.

AM: Claro, ahí...

FG: Mmmm

AM: Ahí me contás también el trasfondo de tu función como directivo, entonces, también, de parte de lo que me relataste recién.

FG: Sí. Sí. Mediador.

AM: El mediador.

Un poco para meternos un poco en la función social que tiene la educación física, seguramente a lo largo de los años de tu profesión has tenido, has configurado alguna concepción de la educación física. ¿Cómo la podrías definir a la educación física actual?

FG: Emmm... Como... como una herramienta para mejorar la calidad de vida. Como una parte de todo lo que..., a ver, que podemos tener para mejorar la calidad de vida de las personas, de los jóvenes, de los niños.

Yo creo que es algo a nivel social, creo que es una parte, muchos que van con el escudo y la espada que la educación física es la única, otros te van con otro, pero yo digo que es una parte que debe integrarse con un montón de áreas: salud, sí, nosotros damos, somos... agentes primarios de la salud, pero no estamos en relación con los agentes de salud. Entonces, como para hacer un plan integral de ese lado. Para mí es una pata fundamental de la educación. Y yo creo que a nivel social puede generar muchos cambios. Cambios sociales grandes. Siempre y cuando sea un trabajo articulado con un montón de... de áreas, ¿no? Salud. Esto, en realidad, la escuela. Porque teníamos que articular la Escuela con salud, tenemos que articular la Escuela con justicia. Tenemos que articular la escuela, que se haga un trabajo sí realmente, proyectos, que sea en pequeña escala, pequeñas comunidades, que se puedan hacer. Ahí cumpliría, cumple un rol fundamental. Pero así sería mucho más fuerte. Y la educación, y obviamente la educación física.

AM: Bueno, un poco me respondiste recién con esto. ¿Qué función social le otorgás vos a la educación física en la escuela? Puntualmente la educación física, ¿cuál sería el rol social que cumple, para vos?

FG: El rol social: socializador. Porque..., porque creo que es en la materia que hay en... en... mucho más encuentro que en otras materias. Mucho más diálogo. Diálogo corporal, sí, los que somos de educación física sabemos qué es un diálogo corporal, el contacto con el otro. Y... obviamente, es una materia en la cual se pueden generar un montón de miradas propias, de los contenidos que damos, que se vuelve esto, como dice Liliana González, volver a mirarnos, ¿no? Ese encuentro social de volver a encontrarse, que estamos perdiendo, y que estamos perdiendo a través de las pantallas.

Entonces, creo que es un elemento fuerte de socialización. Pensando en lo social es un elemento fuerte de socialización.

A partir de eso lo compruebo en actividades que hemos hecho con las familias, en las cuales hemos hecho educación física, y las familias quedan con un mejor vínculo a partir de haber jugado.

Vos decís: ¿qué hiciste? No... lo que hice es jugar, simplemente, y compartir una actividad. Mirarse. Vincularse con... con el cuerpo. Y para mí genera vínculos. Para mí la educación física genera vínculos. Capaz que una materia, no es por nada, ¿no?, tiene mucho que ver con el docente, pero una matemática genera vínculo con los cálculos, tal vez con el otro, pero tiene que ver algo más propio con la propuesta del docente. Pero una actividad física, quieras o no quieras, va a cumplir esta función social, socializadora. Y, esperemos que cumpla el rol que tiene que cumplir, de una búsqueda de... de un elemento de salud... de prevención...

AM: Bueno... Mmmm...

¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en educación física?

FG: Principios ideológicos... Y... no la pensé nunca. Algo así como decir estos son mis principios ideológicos de... Mmmm...

No... Mis principios, a ver, estoy pensando, ¿no?, en lo que baso mi... Generar vínculos en un buen vínculo, a partir de un buen vínculo con los niños y con los jóvenes, se puede enseñar, sin el vínculo no se puede enseñar. Y es algo que hago hincapié a los docentes que tengo, que están trabajando conmigo y trabajamos en conjunto. La búsqueda siempre al principio, la búsqueda del contacto con la naturaleza. Y... y... los valores humanos: el respeto, la responsabilidad, y a partir de eso me baso. Son, tal vez, más románticos (se ríe), no?, por así decirlo, pero son esos. Esos tres, así, como... con los

que siempre, no importa el nivel, no importa la materia, no importa donde esté, si director, coordinador, regional, profesor, o... lo baso así. O sea, con los que siempre trabajo.

AM: Ya casi estamos cerrando la entrevista, ¿y te gustaría contarme algo más, que consideres algo importante para esta investigación?

FG: Nada... no, ya creo que lo dije. La falta de la educación física infantil, el diseño del nivel terciario. Un algo importante, que les puede llegar a servir, que esto lo planteé en el profesorado en que trabajo, es: se cambian los diseños de abajo para arriba, y los que después van a ser los docentes no están aggiornados los diseños de abajo, porque los de ellos no se modificó. Se modificó el de nivel inicial, se modificó el de nivel primario, y en la materia Didáctica de cada año no lo trabaja, entonces... ese es un problema. No se aggiorna... O sea, no se cambia el diseño de terciario cuando suceden estos cambios. Tendría que haber... se modificó el de nivel inicial, bueno, en las materias en las cuales tiene injerencia ese diseño, no por una cuestión del docente, ¿no?, sino por una cuestión de contenidos, modificarlos. Porque hay modificaciones. Entonces pasa esto... mucho. Se modificaron los diseños, pero no se modificó el de terciario, y cuando se modificó, a mi criterio, en esa parte, mal. Creo que eso es...

Y por ejemplo tenemos orientación en educación física y en ningún profesorado, que por lo menos conozca, tal vez me equivoque y no tenga razón, no se enseñan esos diseños. No se trabajan. Y... no se trabajan. Y los tenés que leer y hay un montón de cosas que decís: esto no lo sé, tengo que investigar. La primera vez que lo leí dije: epa. Yo me leí todo. Ver y conocer más... porque muchas de las materias te generan vínculo con otra, pero no me puedo vincular si no lo conozco. Entonces, al leerla me pasaba que decía: che, no aprendí todo esto en mi formación. Tengo que saberlo.

Entonces lo propuse en el profesorado para que no lo dejen de lado los diseños de educación física. Porque después hay docentes que van a tomar sus horas, y no..., no tienen idea. Tienen que agarrar el diseño, tienen que rever todo, no lo trabajaron. Y respetan mucho, siguen mucho lo que dice el diseño y dejan un montón de cosas de lado que podrían aprovechar. En las estrategias que..., estrategias didácticas que promueve el diseño, y los criterios de evaluación, y capaz que vos podrías sumar un montón más si hubieses trabajado en tu formación.

Eso creo que es algo...

Y después... nada más... Creo que lo más importante es que realmente incluyan la educación física, que le den la importancia que tienen que darle al nivel... Eso... eso es muy importante.

Y un apartadito: cuando estaba en Política socioeducativa, se había..., entre cambio de gestión y gestión..., se dejó de lado la educación física. Se dejó como de darle..., como... no puede haber tantos proyectos de educación física en la escuela. No podemos trabajar, tenemos que trabajar, fortalecer todo esto que había dado los resultados de la evaluación Aprender, que era práctica de lenguaje, matemática... y entonces, hasta que llegó una nueva directora de Política socioeducativa y dijo: no..., eso... , a ver, si está la educación física y la educación física es atractiva para el niño, busquemos cómo dentro de eso metemos la práctica de lenguaje, metemos la matemática, es lo que tenemos que usarlo. Pero... a ver..., dieron de baja un montón de proyectos, un montón de proyectos que eran de educación física simplemente por ser de educación física, sin mirar lo que se hacía, qué trabajo y qué objetivos tenía.

Entonces, creo que ahí un trabajito articulado con la Dirección de educación física, en todas las áreas. Con todas las áreas, sería importante. Y alguna vez se me ocurrió pensar que en las escuelas de adultos tengan educación física. Las escuelas de adultos no tienen educación física. Tienen matemáticas, tienen lenguaje, literatura, tienen historia y eso, pero no tienen educación física. Y esa gente tiene que hacer educación física. Porque el cuerpo lo llevamos hasta el último día y la memoria a veces se nos va. la podemos llevar. Pero el cuerpo está.

Entonces, yo creo que en eso debería ser un aporte, porque las nocturnas, las escuelas nocturnas, las escuelas tienen... pero estos tramos como Fines, que... Fines, educación física también tendrían que proponerles hacer.

AM: Buenísimo. Buenísimo, Fede.

Te agradezco por la entrevista. Tu tiempo, que le invertiste a la charla, y todo lo que nos transmitiste. Estoy agradecido por este rato de charla y la entrevista.

FG: Gracias. Te agradezco mucho por haberme dado la oportunidad, y las veces que necesiten, los aportes, las críticas, son bienvenidas. Es la manera de construir una educación física.

AM: Buenísimo. Gracias. Damos por finalizada la entrevista.