

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Ciclo Complementario de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad presencial

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2020

Título: Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar.
Saberes de la cultura corporal en nivel primario en la provincia de
Chubut.

Estudiante: Meléndez, Lucila

Legajo: 22981

Correo electrónico: melendez.lucila@hotmail.com

Tutor/a temático: Mansi, Ana Daniela

Tutor/a metodológico: Dr. Gómez Smyth, Leonardo.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, perteneciente a la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), y significa el trabajo final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte, de la Universidad de Flores.

El mismo, se propone investigar las prácticas pedagógicas en el nivel de educación primario y los saberes que proponen lxs docentes de Educación Física en sus encuentros, en la ciudad de Esquel – provincia del Chubut –.

Para lograrlo, se propone un entrecruzamiento entre un análisis crítico de bibliografía especializada en la temática y una serie de entrevistas a docentes de Educación Física.

El diseño metodológico empleado es de carácter descriptivo. El tratamiento de la temporalidad responde a un recorte sincrónico/transeccional y el muestreo es no probabilístico. Respecto a los casos seleccionados, antes señalados, obedecen a un criterio adoptado previamente, el cual consiste en cinco docentes de la disciplina que se desarrollen profesionalmente en escuelas de nivel primario, públicas y/o privadas.

Índice

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y Subtema.....	5
1.3. Introducción	5
1.4. Problema.....	6
1.5. Relevancia cognitiva.....	6
1.6. Marco teórico.....	7
1.6.1. Capítulo 1.....	7
1.6.1.1. Perspectivas y visiones de la Educación Física	7
1.6.1.2. Procesos de legitimación de la Educación Física en Argentina. .	7
1.6.1.2.1. Legitimación Heterónoma	7
1.6.1.2.1.1. Corriente militarista	8
1.6.1.2.1.2. Movimiento higienista	9
1.6.1.2.1.3. Corriente deportivista.....	12
1.6.1.2.1.4. Corriente psicomotricista.....	14
1.6.1.2.1.5. Corriente desarrollista.....	16
1.6.1.2.1.6. Corriente Recreacionista	16
1.6.1.2.2. Legitimación autónoma: corriente humanista	17
1.6.1.3. Las prácticas pedagógicas en la Educación Física	19
1.6.1.3.1. Abandono de la docencia.....	21
1.6.1.3.2. Práctica pedagógica tradicional	23
1.6.1.3.3. Innovadores.....	24
1.6.1.3.4 Transformadores	25
1.6.2. Capítulo 2.....	28
1.6.2.1 Diferencias entre contenidos y saberes.	28
1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal.....	33
1.6.2.1.1. Prácticas corporales deportivas.....	39
1.6.2.1.2. Juego y jugar.....	41
1.6.2.1.3. Juego tradicional	43

1.6.2.1.4.	Juego popular	43
1.6.2.1.5.	Juego de los pueblos originarios	44
1.6.2.1.6.	Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas.....	44
1.6.2.1.7.	Juegos cooperativos	45
1.6.2.1.8.	Prácticas corporales expresivas	45
1.6.2.1.9.	Prácticas corporales introyectivas	46
1.6.2.1.10.	Actividad física sostenible.....	47
1.6.2.1.11.	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	48
1.7.	Objetivos.....	49
2.	Segunda Parte: Material y Método.....	50
2.1.	Tipo de diseño	50
2.2.	Matriz de datos	51
2.3.	Fuentes de datos	57
2.4.	Población y muestra	57
2.5.	Instrumentos de recolección de datos	58
2.6.	Plan de actividades en contexto	59
2.7.	Plan de tratamiento y análisis de datos.....	59
3.	Tercera parte: análisis y conclusiones	60
3.1.	Exposición y análisis de resultados	60
4.	Conclusiones y limitaciones de la investigación	79
5.	Anexos.....	85
6.	Referencias bibliográficas	135

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas en Educación Física.

Subtema: Selección de saberes sobre la cultura corporal de docentes de Educación Física.

1.3. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, de carácter colaborativo, y desarrollado bajo la estructura de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), orientada a las prácticas pedagógicas en la Educación Física, en los niveles escolares primario y secundario. En particular, es el resultado de un recorrido formativo inherente a la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, propiciada por la Universidad de Flores.

A continuación, se desarrolla una investigación en torno a los saberes de la cultura corporal que proponen lxs docentes de Educación Física en el nivel escolar primario desarrollado en la ciudad de Esquel, provincia del Chubut.

En este sentido, los objetivos propuestos son la caracterización de las prácticas pedagógicas en dicho espacio, buscando las construcciones conceptuales realizadas en torno a la Educación Física, reconociendo los saberes que hacen a la cultura corporal en los encuentros y la función social otorgada a aquella y cómo esto último es relacionado con los saberes abarcados.

De esta manera, a partir de la aplicación de entrevistas a profesorxs de la disciplina que actualmente se desarrollan profesionalmente en el ámbito de la educación escolar de nivel primario, junto a la recopilación y lectura crítica de

bibliografía relacionada con la temática, y al posterior análisis de las primeras a partir de lo obtenido en esta segunda instancia señalada, se desarrolló la presente investigación.

Por último, se presenta la estructura del presente trabajo, el cual cuenta con una primera parte en la que se delimita el objeto de estudio. Luego, se continúa con una segunda en donde se desarrolla la metodología aplicada y, por último, una tercera parte en la que, por un lado, se exponen y analizan los resultados de las entrevistas y, por otro, se presentan las consideraciones finales del proceso investigativo en cuestión.

1.4. Problema

¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen lxs docentes de Educación Física?

1.5. Relevancia cognitiva

A partir de los trabajos gestados por la REIPEFE sobre pedagogía crítica, es posible afirmar que el tema de la presente investigación resulta un importante aporte respecto dichas prácticas en la Educación Física escolar.

Mediante la consulta del material bibliográfico brindado a través del campus virtual del ciclo de Licenciatura de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, se accede a artículos científicos e investigaciones previas, que se dan en el seno de dicha casa de estudios, como son las de Cucci (2012), Dupuy (2015), Moren (2015), Inanone (2015) y Gómez Smyth et al (2017) quienes en sus producciones realizan invaluable aportes sobre las prácticas innovadoras críticas.

Es a partir de lo expuesto, que se evidencia la importancia de llevar a cabo la presente investigación, considerando los posibles aportes respecto a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el nivel primario del sistema de educación formal argentino.

Así, hace posible profundizar en los saberes que dichos docentes proponen para los encuentros de Educación Física y la función social que le otorgan a su

práctica. Además, el hecho de que el presente trabajo se desarrolle particularmente en la provincia del Chubut, aporta una mirada federal y más amplia en torno a dichas prácticas.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Capítulo 1.

1.6.1.1. Perspectivas y visiones de la Educación Física

1.6.1.2. Procesos de legitimación de la Educación Física en Argentina.

La Educación Física, como disciplina escolar en Argentina, conforma su estructura a partir de discursos que otorgan su legitimidad. De este modo, se busca que la sociedad la acepte como tal y poco a poco logre consolidarse y afianzarse como asignatura escolar. Bracht (1996) sostiene que la Educación Física, a partir de su formación como disciplina escolar, se propone una prédica legitimadora con bases pedagógicas, de esta manera sería considerada socialmente y por ende se insertaría en la cultura escolar.

Esta disciplina surge a partir de discursos autenticadores heterónomos, encontrando sus inicios entre los militares y los deportes, ya que se rige por códigos y principios de otras instituciones, como las ya mencionadas (Bracht, 1996).

Por otro lado, resulta harto importante destacar la existencia de dos visiones que han conformado y marcado a la disciplina a lo largo de su historia de una manera constante y paralela: la legitimación heterónoma y la legitimación autónoma (Bracht, 1996), ambas a desarrollarse a continuación.

1.6.1.2.1. Legitimación Heterónoma

La Educación Física justificada en la ética heterónoma, según Marcellino en Bracht (1996), responde a tres funciones. Primero, Compensatoria, refiriendo a las insatisfacciones y la alienación del trabajo intelectual. En segundo término Utilitarista, es decir que prepara para el mundo del trabajo. Y por último Moralista, cuya finalidad es adecuar y formar para la vida en sociedad. De esta forma, se

garantiza y se sostiene la permanencia de la materia dentro de la escuela (Bracht, 1996).

La legitimación Heterónoma parte de argumentos discursivos fundados en finalidades externas a la Educación Física, de esta manera se presentan argumentos para que los ordenamientos políticos, mencionados a continuación, sean reconocidos socialmente como justos (Bracht, 1996).

Hacia finales del siglo XIX, la función de la Educación Física en Argentina se basaba en la homogeneización de los cuerpos, con el fin de que se suceda la “integración nacional”. De esta forma, se buscaba que la población se unificara en movimientos y tuvieran sus características particulares e igualitarias, para hacer frente a las migraciones provenientes desde distintos puntos del mundo. Es mediante la Educación Física que, por un lado, se busca conservar la cultura argentina, y por el otro mantener la salud y evitar enfermedades.

Estas visiones externas son fundamentadas por instituciones ajenas a la Educación Física, pero que dominan la cultura corporal. Se basa, entonces, en corrientes históricas que predominaron las prácticas corporales escolares. Las corrientes fueron la militar, (Rozengardt, 2008), la higienista, (Scharagrodsky, 2015), (Calvo, s/f), la deportivista (Aisenstein, 2008), la psicomotricista (Villa, 2015), la desarrollista (Mansi, 2017) y la recreacionista (Gómez Smyth, 2016a), las cuales se desarrollan a continuación. Vale aclarar que no necesariamente una es consecutiva de la otra, sino que pueden darse en simultáneo.

1.6.1.2.1.1. Corriente militarista

La corriente militarista da inicios a la Educación Física en la Argentina, a partir de la década de 1880, buscando formar soldados para las guerras. “Los ejercicios militares ocupan la escena de las prácticas corporales pues son los que garantizan la obediencia” (Rozengardt, 2008. pp. 108). Se trata de cuerpos disciplinados, obedientes y fuertes, lo que a su vez permitía la aceptación y respeto de la jerarquía. La finalidad es mantener el estado perfecto de los cuerpos, como así también la disponibilidad psíquica de los soldados, para un mejor rendimiento. Esto demuestra que el cuerpo sufre una pérdida de identidad, sólo

importa el ejercicio y el desarrollo de habilidades, es decir, se convierte en objeto sin importar la totalidad del ser (Rozengardt, 2008).

Hacia fines del siglo XIX fueron médicos y pedagogos los que decidieron cuáles saberes corporales eran aptos para ser enseñados en las escuelas. Como parte de la homogeneización de los cuerpos, ya que se encontraban en la formación de la Argentina moderna, proponen gimnasia científica, la cual es diseñada para fortalecer, ensanchar, estirar y enderezar el cuerpo humano (Aisenstein, 2008). Para los niños en los primeros años de la escolarización, son recomendados los juegos y las rondas infantiles.

Así no sucede lo mismo con el deporte, que no es incluido dentro de los contenidos, ya que creen que tiene su aporte desde lo higiénico pero resulta competitivo y violento (Aisenstein, 2006).

1.6.1.2.1.2. Movimiento higienista

El movimiento higienista, como el de Romero Brest, se basa en una serie de ejercicios físicos sistematizados, basados en las prácticas gimnásticas europeas. Los movimientos son alineados y uniformes (Scharagrodsky, 2015), ejercicios posturales que devienen de la corriente militar. Es una tendencia dedicada a la salud de los cuerpos, basada en las ciencias naturales. El objetivo de esta corriente era mejorar los cuerpos y por ende la salud, previniendo así enfermedades.

Entonces, para hablar de la Educación Física en Argentina se debe remitir a la historia de la disciplina dentro del país. Es así que en el siglo XX inicia una nueva profesión, la del educador físico. El pionero de esta disciplina es el Dr. Enrique Romero Brest, quien con tintes biologicistas, inició cursos cortos de ejercicios físicos, consolidando de esta manera el Sistema Argentino de Educación Física, lo que posteriormente da paso a la formación del INEF (Instituto Nacional de Educación Física), constituyendo de esta forma el dominio de la cultura física.

“El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores”

(Scharagrodsky, 2015). La formación del educador físico, comienza como cursos de ejercicio físicos, que se basaban netamente en esto, en actuaciones físicas sistematizadas y ejercicios físicos que debían aprender los asistentes, con carácter fisiológicos. Actividades de saltos, desplazamiento y respiración entre otros. Posteriormente se suman más prácticas corporales, como por ejemplo las excursiones, las rondas escolares y algunos deportes (Scharagrodsky, 2015).

Estos cursos de formación, tiene buena recepción por parte de la sociedad ya que se basa principalmente en la justificación científica, que a su vez son las materias principales dictadas en los cursos, como lo son anatomía y fisiología. La importancia de que se base en las Ciencias Naturales radica en que la producción de conocimientos se puede comprobar intersubjetivamente.

Mediante la formalización de los cursos y ante la creciente necesidad de un espacio propio y del reconocimiento hacia los educadores físicos, aumentó el interés de las autoridades de la época, beneficiando así la formación del Instituto Nacional Superior de Educación Física, sin perder de vista que las disciplinas escolares se corresponden con las necesidades del proyecto educacional hegemónico de la época (Bratch, 1996).

Ya consolidado, de esta manera, el Sistema Argentino de Educación Física, es observable que su principal característica es la cientificidad, lo cual otorga valor de verdad. Justificado además mediante el higienismo y conformado con la utilización de otros sistemas gimnásticos, como el sueco o el norteamericano, aunque se crea diferente de estos métodos (Scharagrodsky, 2015).

Este sistema que se basaba en la ciencia, la fisiología, el higienismo y la pedagogía racional para cada edad, establece la cantidad de ejercicio físico por semana, los momentos de las clases, el tiempo de reposo y la cantidad de tiempo de clase.

A continuación se aclara cómo es necesario trabajar en Educación Física, según este sistema, cuestiones que al día de hoy se continúan reproduciendo. Por ejemplo, los momentos de la clase se dividen en tres, para niños de 6 a 10 años (entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma) y siete para chicos de edad más

avanzada. Se plantea que se realicen tres estímulos semanales de 45 minutos, y que el desarrollo del encuentro de Educación Física sea en la segunda hora escolar. Además, cómo debían ser los ejercicios que se planteen y cuál su progresión. De esta forma se alcanza el ideal de cuerpo argentino, un niño en clase se diferencia notablemente de otros niños, por su destreza, agilidad y gracia. Esto constituye la identidad (Scharagrodsky, 2015).

De aquí se desprende que Argentina se encontraba en un proceso de construcción de la identidad del país y la Educación Física así como reproductora de la cultura física dominante, aunque también de las desigualdades. Entonces, en plena etapa de formación del pueblo de la nación argentina, la escuela se convierte en principal captadora y formadora del cuerpo argentino.

Con el tiempo se cuestionó al Sistema Argentino y se fue reordenando la cultura física, otorgando la posibilidad de nuevas formas de educación corporal.

A partir del golpe de Estado en la década del '30, se retoman las prácticas militaristas en la Educación Física.

El médico Manuel Fresco, del Partido Demócrata Nacional, encontraba sus inspiraciones en Hitler, Mussolini y Franco, claro está que las diferencias de raza marcan la superioridad de unos sobre otros (Calvo, s/f.). Durante su gobierno autoritario y con incidencia mayormente en la Provincia de Buenos Aires, logró la conformación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Así también, la creación de manuales prácticos para los docentes del área (Calvo, s/f.).

Establece a la Educación Física como preocupación del Estado, disciplina con tintes puramente tecnicistas, sistematizadores y biologicistas para el orden social, como “base para la defensa civil y contra el comunismo” (Calvo, s/f.) en propias palabras de Fresco, lo cual conlleva entenderla como herramienta del estado. Busca que ésta asignatura sea popular, no sólo entre escolares sino también en esferas ajenas a las escuelas, por lo tanto, se convierte masivamente a través de la práctica de deportes y en eventos escolares.

A su vez, se piensa en espacios de demostración popular y de participación democrática, como son desfiles y demostraciones gimnásticas. En este caso lxs docentes cumplen un rol conductor/a, posicionado desde el/la poseedor/a de los conocimientos, donde su práctica se da en un espacio claramente delimitado y ordenado. Entonces, es agente pedagógico que garantiza el orden y la disciplina, la cual incluía atletismo, tiro, deporte, gimnasia y nociones de pedagogía.

La Educación Física escolar depende exclusivamente de la Dirección, puramente orientada hacia el estilo militar y deportivo. A su vez, los comedores escolares y las colonias de vacaciones están en estrecha relación con la idea del Estado controlador y protector.

Se lanzó un manual de Gimnasia Metodizada donde se detalla minuciosamente el accionar de lxs docentes, qué ejercicios dar y cómo darlos. Por ejemplo, indica dónde debe pararse el o la docente para poder observar, formas de correcciones, formas para utilización de la voz. A pesar del impacto de la creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura, ya que permaneció por gobiernos siguientes al de Fresco, ni lxs docentes de entonces, ni gran parte de la población apoyaron sus ideas fascistas (Calvo, s.f.).

1.6.1.2.1.3. Corriente deportivista

La corriente deportivista se instala hasta la actualidad, desde el nivel inicial hasta el secundario. Al deporte mayormente se lo considera como sinónimo de Educación Física. La búsqueda de la materia en tal caso, es para la formación de deportistas de elite, competitivos, y como medio de exclusión para quienes no están en consonancia con el deporte. Continúa con los lineamientos de la utilización de las prácticas corporales como medio de control social y para el predominio de la cultura corporal hegemónica (Aisenstein, 2008).

Hacia la década del '40 se realiza un nuevo golpe de Estado, a través del cual Juan Domingo Perón comenzaría su carrera política, hasta su elección como Presidente en 1946, destacándose en gran medida por gestionar políticas públicas beneficiarias a los sectores sociales populares. En el caso de la Educación Física, sufre un proceso de deportivización.

El deportivismo, se muestra con la aparición de deportes dentro del diseño curricular para las edades en educación media. Se lo considera como actividad muy llamativamente positiva, ya que puede cumplir con tres fines: complementa la gimnasia formativa – para ser sanos y fuertes –; aporta diversión y placeres corporales para los grupos de estudiantes, en un marco de control; y construye subjetividades colectivas (Aisenstein, 2008).

La Educación Física como asignatura no se olvida que su búsqueda es por el disciplinamiento de los cuerpos. Es, además, una década en la que se da el auge de los torneos intercolegiales, los bonaerenses y “Juegos Evita”, vistos para el gobierno como espacios para hacer política (Aisenstein, 2008), como así también favorecer la socialización entre los jóvenes.

Es entonces que la Educación Física deportivizada es de gran utilidad para el adoctrinamiento de los cuerpos, como así también para los controles sanitarios de la población. En pos de una educación productivista, el objetivo del gobierno de turno estaba puesto en el bienestar de lxs trabajadores, y su labor, orientados hacia la fortaleza y estado de salud óptimo para cumplir con su trabajo.

Una de las funciones sociales que se le atribuye al deporte es justamente la posibilidad de socialización de lxs participantes entre sí, en tanto se busca la adaptación del sujeto a la sociedad. Esto se muestra claramente en los deportes, los cuales tienen una serie de normas establecidas las cuales hay que respetar para poder ganar, por ende es respeto y acatamiento de las aquellas.

Continuando con la idea de cuerpos sanos, hacia la década de 1960 se establece que el objetivo de la Educación Física es la salud, la formación del cuerpo y el desarrollo de aptitudes físicas, ya que se consideraba que lo que se perdía en edades tempranas ya no se recuperaría (Diem).

En este sentido, hacia 1961 se crea el “Programa Diem”, el cual constaba de conferencias referidas hacia la educación y la Educación Física, dictadas por el DR. Carl Diem y su esposa, ambos alemanes y con cargos importantes en la Universidad de Colonia (Alemania) de Educación Física. Debido a su poca estadía

en Buenos Aires se facilitan traslados de docentes con el fin de que reproduzcan esto en sus clases, por lo tanto participan docentes de todo el país.

Lo que se busca es la expansión de la asignatura a edades más tempranas, como es el caso de la educación primaria. Esta corriente se centra en el/la docente y los materiales son los estimulantes de las actividades. El fundamento de esta práctica es la ganancia de seguridad en los movimientos, por parte de lxs alumnx y mejoras en el rendimiento físico. Se basa también en presentar desafíos para su autosuperación, comparándose con sus pares a partir de la observación.

Pero el fin en sí mismo de esta práctica está íntimamente relacionado con la industrialización, con la formación de sujetxs para el rendimiento y la productividad, es decir, formar desde la infancia a lxs niñxs para su futuro en la vida adulta, en una sociedad de fábricas (Villa, 2015).

1.6.1.2.1.4. Corriente psicomotricista

En la década del '70 comienza el auge de una nueva corriente, la psicomotricista, importada de Europa occidental, que relaciona lo motriz y lo psíquico, dando relevancia al componente psicoafectivo. Esta corriente busca el conocimiento del propio cuerpo, de las capacidades, de lxs otrxs y del entorno, a partir de la intención que tienen lxs seres en pos de un proyecto personal (Villa, 2015). Se consideran lxs sujetxs como una unidad, buscando generalizar al ser a través de su cuerpo, logrando su disponibilidad corporal para las actividades.

Los inicios de la psicomotricidad, refieren a una disciplina ortopédica, que centraba la atención en lxs niñxs que presentaban anomalías motrices, y que debían realizar una reeducación psicomotriz. Como se menciona anteriormente, es así que busca desarrollar las capacidades de lxs niñxs a través de lo corporal, es decir, del movimiento (Mansi, 2017).

Le Boulch fue un representante de la corriente psicomotriz. Propone el "Método Psicocinético", el cual como método general educativo plantea utilizar el movimiento en todas sus formas tanto individual como colectivo, y está orientado mayormente a edades infantiles, es decir nivel inicial y primeros años de nivel

primario, debido a que considera de gran importancia la conformación de la imagen corporal en lxs niñxs, ya que le permitiría lograr una mejor disponibilidad de su cuerpo. De esta forma, se evitarían inadaptaciones y lxs niñxs serían capaces de concientizar sobre su cuerpo, el espacio y el tiempo en las aulas, además de un mejor desarrollo motriz.

Los contenidos que propone, respecto al ejercicio global de la motricidad, (Gómez Smyth, 2016a) son juegos y expresión libre, coordinación dinámica general, coordinación fina de la mano y dedos y coordinación óculo manual. Además, otorga importancia al juego, como un medio para relacionarse con otro y con el espacio que lo rodea. Vale mencionar que esta corriente es utilizada hasta la actualidad como elemento legitimador de la Educación Física como campo escolar.

Por otro lado, dentro la misma corriente se encuentra también la educación vivenciada (Gómez Smyth, 2016a) propuesta por Lapierre y Aucouturier, basándose en las pulsiones de la vida y acciones corporales espontáneas. Los aprendizajes se dan en la vida colectiva, en interacción con otrxs. En este caso, el/la docente debe encontrarse disponible, no imperativo, pero promoviendo la autonomía. Es decir, la atención está puesta en lxs alumnxs.

La psicomotricidad, en líneas generales, instrumentaliza el movimiento para las tareas fundamentales de la escuela. Esta corriente se origina en la búsqueda por detectar anomalías en lxs sujetxs, y reeducarlas mediante el movimiento. Entonces, la presente corriente, relaciona el desarrollo psicológico con lo intelectual, emocional y cómo esto influye en la actividad motriz (Gómez Smyth, 2016a). Lo novedoso de esta corriente es que, más allá de que en la Educación Física se observa al ejecutante del movimiento, en este caso se lo hace pero desde una visión psicológica, poniendo el foco entonces, en el/la sujeto/a que realiza el movimiento y en la comprensión del movimiento, para el desarrollo humano y como expresión del lxs sujetxs (Mansi, 2017).

1.6.1.2.1.5. Corriente desarrollista

De la psicomotricidad, se deriva la corriente desarrollista – también entre las décadas de los 70 y ´80 –, buscando desarrollar habilidades motoras en lxs infantes, particularmente el desarrollo de las habilidades en pos de los deportes, funcionales a los mismos. Esta corriente logra aunar el apoyo de las ciencias biomédicas y humanas obtenidas de la psicomotricidad, pero logrando traspasarlas a la Educación Física escolar (Mansi, 2017). Dentro de sus objetivos, predominan el desarrollo motor de lxs niñxs, sus capacidades condicionales y coordinativas, la ubicación temporo-espacial y el desarrollo e interacción social (Mansi, 2017). Por último, es importante destacar que:

El desarrollismo ha de tomar al juego como actividad utilitaria para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades motoras. Es llevado al patio escolar con la intención de proponer situaciones entretenidas a los niños y las niñas del nivel inicial, con los propósitos que el/la docente quiere, alejándose de las necesidades de los propios protagonistas: los/as niños/as (Mansi, 2017. pp.18).

Es decir, como anteriormente se destacó, el término juego sólo se aplica para señalar alguna actividad con un fin utilitario, y no como un fin en sí mismo.

Autores como Gómez (2002) proponen el desarrollo de las capacidades y destrezas a través de preguntas disparadoras como “¿Qué movimientos puedo inventar con mis brazos?...” (Gómez, 2002. pp. 379) las cuales suponen un desarrollo óptimo de lxs alumnx, propios de su desarrollo y estadio evolutivo, tanto afectivo y cognitivo como sensoriomotriz (Gómez, 2002).

1.6.1.2.1.6. Corriente Recreacionista

El recreacionismo se desarrolla a lo largo de la historia de la Educación Física y se basa en que lxs docentes son animadorxs (Gomez Smyth, 2016a). Proponen una cantidad de actividades, las cuales no se pueden denominar juegos para el autor, y así lxs alumnx se mantienen entretenidxs. No corresponde

denominarlos como tal, ya que en verdad se utilizan como estrategias metodológicas para enseñar contenidos, que nada tienen que ver y que se aleja totalmente del jugar. También sucede que bajo la denominación de juego se presentan competencias, actividades y ejercicios, para desarrollar habilidades motoras mayormente.

A partir de este momento es que aparecen distintos tipos de juegos, pero que en verdad son actividades, cooperativos, fundamentadores, mezcladores, juegos motores, entre otros (Gómez Smyth, 2016a), es decir juego aplicativo. Esto demuestra que los juegos son utilizados con una gran variedad de finalidades, muy íntimamente relacionados con la psicomotricidad y el desarrollismo antes mencionados, es decir, utilización del juego para desarrollar diferentes habilidades motoras, como pueden ser saltos, correr y lanzamientos, correspondiéndose con los contenidos a desarrollar a partir del currículum. La actividad propuesta no deja de ser entretenida y cumple con los objetivos deseados de lxs docentes (Mansi, 2018). A su vez, no se pierde de vista que para cada edad hay una cierta dificultad con la cual se corresponde.

Hasta aquí, se demuestra cómo la Educación Física comienza a consolidarse como materia dentro del sistema educativo argentino.

El trabajo de Romero Brest logró brindar un discurso que legitima y por ende reconoce a la disciplina en sus primeros años en Argentina, pero que continúa legitimándose hasta la actualidad a partir de instituciones completamente ajenas a la actividad, pero que otorgan poder a su discurso, y también intervinieron en su origen, como son la militar o la de salud, siempre a través de un Estado que las apoya o permite su desarrollo. A su vez, éstas se apropian de la Educación Física y la utilizan como medio para lograr los fines establecidos por la cultura dominante.

1.6.1.2.2. Legitimación autónoma: corriente humanista

En el seno de la Educación Física se desarrollan las bases discursivas de la legitimación autónoma, cuyos postulados son de tipo humanista-sociocrítico, estando en constante desarrollo e investigación. Para este tipo de

fundamentación, la importancia pedagógica de las actividades corporales de movimientos se halla en ellas mismas, a diferencia de las heterónomas que ubican la razón por fuera de ellas (Bratch, 1996). Para este autor, las bases teóricas son la Antropología Filosófica y la Fenomenología del juego, acentuando así la dimensión lúdica.

Respecto a la corriente humanista, como se señaló previamente ubicada dentro de la visión autónoma, se encuentra aún en proceso de construcción, con el objetivo de desarrollar una Educación Física crítica. En ella, se logra poner el centro en los seres que aprenden de forma integral, considerando evitar los reduccionismos y las desigualdades, y abarcando a cada ser como único en sí mismo.

Cada encuentro de Educación Física se piensa en y para lxs sujetxs. En este caso, lxs alumnxs eligen a qué jugar, con qué jugar y con quién jugar y lxs docentes entonces tiene un rol reflexivo, abierto y democrático, de guía (Mansi, 2017).

El juego es de vital importancia para los y las niñas y niños, ya que permite que el aprendizaje sea significativo, y es dentro de las interacciones con lxs docentes de Educación Física que se tienen que propiciar estos espacios. Deben ser pensados con lxs niñxs y para ellxs. “Se ofrece el tiempo, el espacio y los materiales necesarios para la construcción de situaciones lúdicas...” (Mansi, 2017 pp. 19).

Como se puede observar en el desarrollo anterior, la Educación Física se encuentra al servicio de la cultura dominante de cada época (Gómez Smyth, 2015). De esta forma se fueron constituyendo los currículums, sin atender a las necesidades reales de lxs alumnxs. Es mediante la pedagogía crítica, que se presentan las discusiones sobre las prácticas corporales escolares, la función social de la Educación Física y la determinación del objeto de estudio. En este sentido, presenta una fuerte crítica a la función del deporte y la centralidad que ha ocupado y continúa ocupando en los encuentros de la disciplina de todos los niveles escolares (Mansi, 2017).

Como menciona Bracht (1996) en su texto, una teoría de la Educación Física debe responder al qué, el sentido, y al cómo, el instrumento. La teoría establece y fundamenta la necesidad de la práctica escolar y su presencia en el currículo, es decir cuáles son las necesidades a las que va a responder, estableciendo así cuál es el objetivo. Proponer y fundamentar una metodología basada en el currículo, según la función de la escuela en el contexto y selección de contenidos.

La Educación Física crítica, desde la legitimación autónoma, se basa en la corporeidad, motricidad y a su vez en el juego, entendiendo que son las formas de comunicación y relación con el entorno de la persona. Quienes apoyan esta idea, aseguran la permanencia de la materia en el sistema escolar, en oposición a una Educación Física deportivizada, y como medio de exclusión.

Actualmente, se logra un avance, aunque sea lentamente, demostrado en el diseño curricular, con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, que proponen una Educación Física humanista que toma al deporte no en exceso, sino de forma más recreativa e inclusiva (Gómez Smyth, 2017b).

1.6.1.3. Las prácticas pedagógicas en la Educación Física

Como se menciona en apartados anteriores, la Educación Física se fue conformando en el tiempo basándose en diversos discursos que predominaban en el campo de la docencia, como es el caso de la corriente militar y la salud, entre muchas otras. Por supuesto que estas corrientes fueron tomando parte de las prácticas pedagógicas y por ende las prácticas corporales, influenciadas por las decisiones didácticas. Mayormente, discursos tradicionalistas que fueron legitimando la cultura hegemónica.

Las prácticas pedagógicas son intervenciones que realizan lxs docentes en sus encuentros; esta intervención es intencionada, y posibilita de esta forma el aprendizaje de contenidos, con lo cual lxs alumnxs no tendrían acceso. Por otro lado, estos contenidos son importantes para su formación. La enseñanza es posible en mutua colaboración, participación y creatividad (Gómez Smyth, 2017b).

Vale agregar también que las prácticas docentes se encuentran condicionadas por el espacio, el horario, la cantidad de alumnos, los materiales disponibles, entre un sinnúmero de elementos.

Cabe destacar que es muy importante la motivación del/la alumnx, pero también la del y la docente. Las investigaciones de Santini y Molina Neto (2005) lo demuestran con los resultados obtenidos: agotamiento, estrés profesional y abandono de la docencia. Las condiciones que sufren muchas veces lxs educadorxs no son las ideales para brindar una clase. Muchas de éstas en íntima relación a las consideraciones que se tienen de la asignatura en su desmedro.

La clase es un fenómeno vivo, con intencionalidad, todos los aprendizajes son importantes para lxs alumnx, supone que lxs docentes medien un saber con la capacidad que pretende que sus alumnx desarrollen, se articulan trabajos a mediano y largo plazo y además supone que el/la docente logre un proyecto que medie entre el saber que se pretende que construyan lxs alumnx y las capacidades que espera que desarrollen (Gonzalez y Fensterseifer, 2006).

Por otro lado, si en la clase se reproducen prácticas corporales o se busca colaborar en la emancipación de lxs alumnx, depende de la práctica docente. Es así que se debe definir cuál es el ser y el hacer de la tarea docente, definiendo de esta manera qué representa para sí mismo la sociedad en la que se encuentra, los valores, los contenidos y cómo éstos son transmitidos y presentados al grupo y a su vez cómo son evaluados.

La práctica docente presenta variables, posiciones ideológicas y políticas. La Educación Física, en particular, tiene una función social, las técnicas, modelos y propuestas de enseñanza, modalidades de planificación y organización de los encuentros, saberes vinculados a la cultura corporal, vínculos con lxs alumnx, evaluaciones, intervenciones en conflictos y en los juegos. La función social que cumple, en pos de satisfacer las políticas dominantes, ya que se encuentra a su servicio, muchas veces bajo la tutela de deporte, es útil al control social y a los grupos dominantes. Es para esto que se incluyen los juegos tradicionales, es

decir, ejercicios físicos sistematizados, una vez más alejados del juego (Gómez Smyth, 2017a).

En contraposición a esto último, el estilo de docente crítico debe contribuir a la autonomía relacional entre lxs alumnos y lxs docentes, posibilitando de esta manera que el propio estudiante sea explorador de sus aprendizajes, y en relación con otrxs. Por otro lado, que pueda también criticar la ética, la moral y la lógica dominante (Gómez Smyth, 2017a).

En la Educación Física se pueden destacar cuatro tipos de prácticas pedagógicas. El abandono de la docencia o pedagogía de la sombra (Machado et al., 2010), tradicionalista, innovadora y transformadora, las cuales se describen a continuación.

1.6.1.3.1. Abandono de la docencia

Abandono de la docencia, profesorxs que tiran la pelota o también pedagogía de la sombra (Machado et al., 2010), son los distintos nombres que recibe esta práctica pedagógica para determinar al/la docente que se cree no quiere trabajar, y sólo pretende ocupar a sus alumnxs con actividades. Estxs profesores reciben la culpa por sus actos sin una reflexión previa. Vale considerar la historia de cada docente, el contexto de la institución, e incluso la institución misma en la que se desarrollan como profesionales.

En este sentido, se valoran más otras instancias que la clase de Educación Física. Se lxs relega a espacios pequeños, con poco material o el mismo en malas condiciones, como así también las relaciones sociales que se mantienen con la institución en la que se trabaja tampoco son las que cualquier docente desearía. Ante ello, surge el caso del profesor que “tira la pelota” (Machado et al., 2010), que ha perdido la motivación por la tarea docente y el vínculo con lxs alumnxs dejando de lado toda alternativa o estrategia para poder sobrellevarlo mejor y disfrutar de la profesión.

Lo que sucede, es que lxs docentes permanecen en un puesto de trabajo, pero ya sin compromiso alguno de trabajar y de hacerlo con calidad. Así mismo, el estar en contacto con la gran demanda escolar, que nuclea no sólo cuestiones

burocráticas, sino tensiones emocionales y la propia presencia en la vida escolar, conlleva agotamiento y distancia relacional emocional con lxs niñxs (Santini y Molina Nieto, 2005).

Estos autores, Santini y Molina Nieto, lo que detectan en sus investigaciones en Brasil es que hay un Síndrome de Agotamiento Profesional (SEP), que muchos docentes de Educación Física atraviesan, a partir del cual es posible distinguir tres dimensiones: agotamiento emocional, como una sensación de no tener energías; despersonalización, referida al/la docente como portador/a de actitudes negativas con estudiantes y colegas; y falta de realización personal en el trabajo, incluyendo evaluaciones del propio trabajo negativas (Santini y Molina Nieto, 2005). Las cuestiones que se destacan en relación al SEP es que siempre es de índole negativo y es en relación al trabajo y su contexto.

De acuerdo con los textos leídos, lxs docentes próximos a edades de retirarse de la práctica profesional, consideran que el trabajo ya no es el centro de sus vidas, por lo que sufren un proceso al cual se lo denomina desinvertidura. Lo que ocurre es que lxs alumnx de estxs docentes, son privados del aprendizaje de un contenido o del desarrollo de una habilidad (Machado et al., 2010).

El estado de desinvertidura en el que se encuentran algunxs docentes no presenta pretensiones en cuanto a sus prácticas, sino sólo ocupar a lxs alumnx en alguna actividad. En ocasiones se trata de administrar el material didáctico o simplemente resulta el momento de recreación de las otras asignaturas escolares. Muestran falta de creatividad en las propuestas y procesos de enseñanza. En ocasiones, sólo se sientan a la sombra a observar a lxs alumnx en alguna actividad o deporte elegidos por ellxs mismxs (Machado et al., 2010).

De vital importancia aquí resulta destacar el hecho de que lxs docentes muchas veces deben sumar horas de trabajo en distintas escuelas para poder, al menos, lograr una cierta estabilidad económica o así mismo llegar a cubrir los gastos básicos como vivienda, servicios y alimentación. Ante ello, su tarea se reduce a la asistencia a las instituciones y puntualidad, resultando tanto la planificación como la evaluación elementos meramente burocráticos y

evidenciando poca preocupación por lxs alumnxs. Pero sucede también que la escuela en estos casos, se encuentra ausente. No hay exigencias hacia lxs docentes, más que el estar presentes ni acompañamiento ante determinadas problemáticas que les surgen a lxs profesionales. En este sentido, se considera sin importancia a la Educación Física, mostrándola como un mero pasatiempo, desprestigiando así a lxs mismxs profesores (Santini y Molina Nieto, 2005).

1.6.1.3.2. Práctica pedagógica tradicional

La tradición en Educación Física deviene de los patrones culturales que marcaron el saber y el accionar docente en el tiempo. Las prácticas pedagógicas tradicionales se basan mayormente en la enseñanza de deportes, con la idea de que éstos son los que enseñan la totalidad de los contenidos y el desarrollo de las habilidades (Gómez Smyth, 2017a).

Desde el nivel inicial hasta el secundario el enfoque se encuentra puesto en los deportes y las habilidades en pos de ellos. Esta práctica se arraigó fuertemente en la Educación Física, de tal manera que la mayoría de lxs docentes la han atravesado como alumnxs, estudiantes o mismo impartíendola y por lo tanto es muy importante las influencias que han recibido. Tanto en la vida personal como profesional, son influyentes.

La Educación Física escolar tal cual la conocemos actualmente, mantiene una relación asimétrica; el sistema, las instancias de educación superior, son quienes deciden qué se enseña y cómo se hace, representando a una porción pequeña de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respecto una mayoría que es el alumnado. Se puede afirmar entonces que no es igualitario. Cada alumnx debiera poder elegir su disponibilidad corporal y conocerla, es decir, tener el poder sobre sí mismx.

La práctica de lxs alumnxs es reducida a la realización de ciertos ejercicios gimnásticos, sin importar sus verdaderos intereses. El contenido preponderante de éstas prácticas pedagógicas, entonces, es el deporte.

Se incluyen los juegos tradicionales, ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, en ocasiones denominada como “gimnasia saludable” (Gómez

Smyth, 2017b. pp. 12) o meramente como evaluación del rendimiento orgánico en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas de lxs alumnxs. Es decir, se tiene una lectura de “los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial” (Gómez Smyth, 2017b. pp. 12).

1.6.1.3.3. Innovadores

A diferencia de lo que se viene planteando, la práctica pedagógica de lxs docentes innovadores se afirma en la búsqueda por innovar en los contenidos, ampliando su abanico hacia prácticas corporales culturales. Lxs alumnxs son los propios protagonistas de los encuentros y realizan variaciones en las evaluaciones y articulación con los proyectos institucionales. De esta manera, se resisten en reproducir las prácticas tradicionales.

Además, lxs alumnxs presentan una actuación activa en la planificación y las propuestas y lxs docentes proponen nuevas formas de evaluación, siendo abiertos, reflexivos y democráticos (Mansi, 2017).

Se podría sostener, entonces, que en este sentido se puede hablar de una práctica pedagógica con bases en la didáctica crítica, ya que la misma presente cuatro condiciones como base, entre las que se destaca la innovación en los contenidos, en la metodología, en los objetivos y en la democratización del proceso.

Así, la búsqueda de innovación en los contenidos propuestos, saliéndose de los deportes tradicionales y también de los métodos empleados en las clases y los objetivos que se proponen, permite el ingreso de prácticas corporales a la enseñanza fuera de la cultura corporal dominante, lo cual puede suponer además de una apertura de la práctica, la inclusión de todxs lxs integrantes de la clase, pero también una práctica y gestualidad corporal funcional (Pedraz, 2016).

Otros autores Silva y Bracht, (2012) proponen también características para las prácticas pedagógicas de docentes innovadorxs. Como primera instancia, innovar en los contenidos de Educación Física, escapando a los tradicionales y el deporte y centrándose, en cambio, en otras manifestaciones de la cultura corporal

del movimiento, articulando además con conocimientos sobre fisiología y sociología, entre otros, para lograr una articulación teórica y práctica.

La segunda consta en modificar el tratamiento del contenido, involucrando a lxs alumnxs como sujetxs de conocimiento, construyendo así un ambiente para la cogestión de la clase.

Otra de las características, es el empleo de diferentes formas de evaluación e involucramiento del alumnado en las decisiones de qué evaluar, cómo hacerlo y el acto en sí mismo, como así la autoevaluación.

Por último, también resulta necesario la articulación de la asignatura en el proyecto pedagógico escolar (Silva y Bracht, 2012).

Además de estas características, Mansi (2018) suma otra cualidad a esta práctica pedagógica innovadora: lxs docentes se encuentran posicionados en un rol abierto, reflexivo y democrático, apartando lineamientos autoritarios.

1.6.1.3.4 Transformadores

Las prácticas pedagógicas de lxs docentes transformadores refieren a aquellxs que buscan en sus encuentros nuevos valores, distintos a los hegemónicos, orientados a una sociedad crítica, ya que sus bases se cimientan sobre las teorías críticas educativas.

Estxs docentes se posicionan sobre una ideología comunista-socialista de la educación (Mansi, 2018). Desarrollan procesos de enseñanza que permiten a la comunidad estudiantil explorar y descubrir sus propias posibilidades motrices, con autonomía y creatividad.

Lo que buscan con esto es generar una transformación social, otorgando herramientas para que lxs alumnxs se desenvuelvan autónomamente y promoviendo la eliminación de la discriminación, del rol docente autoritario y egocéntrico, de una Educación Física disciplinada al servicio de instituciones externas, de la lógica del rendimiento y la competencia, y – en definitiva – de una Educación Física disciplinada y obediente (Mansi, 2018).

Es así y mediante esta práctica, que se dan tanto situaciones de individualidad como de trabajo grupal. Se brindan momentos de crítica y reflexión

respecto de la práctica corporal hegemónica, esperando que lxs sujetxs puedan transformarse y transformar el medio en el que se mueven.

Se puede plantear que aquí hay un estilo de educador/a que busca la transformación social en sus alumnxs, reconociendo el contexto de sus prácticas, tanto políticas como sociales, económicas e históricas. La situación de enseñanza y de aprendizaje es mutua entre docente y alumnxs, con tintes de participación activa y creatividad (Gómez Smyth, 2017b). De esta forma, el/la educador/a permite el acceso al saber por parte de lxs alumnxs.

Respecto a la metodología, la misma varía, incluyendo modos de participación de lxs alumnxs con propuestas provenientes de ellxs mismxs, permitiendo que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desestructure y tome la forma espontánea que cada unx quiere otorgarle.

Por otro lado, en cuanto a la diversificación de objetivos, sostiene que la Educación Física comúnmente reproduce el consumo hegemónico de prácticas y formas del cuerpo, por lo que propone buscar nuevos hábitos y costumbres igualitarios dentro de la sociedad.

Lxs docentes de esta práctica pedagógica llevan a cabo una gran labor en la búsqueda por el reconocimiento institucional y social tanto de la asignatura como de su trabajo. Esta búsqueda, sostienen, es posible a través de tres dimensiones: amor – a la profesión y a lo que en ella acontece –, derecho – a la dignidad laboral, pudiendo realizar la tarea profesional en espacios físicos dignos, ser pagos con salarios acordes y ser respetados por la comunidad educativa –; solidaridad – posibilidad de constituir parte de proyectos educativos transformadores, es decir, valoración de otras disciplinas y agentes educativos respecto al reconocimiento social de las intervenciones pedagógicas de la Educación Física, luchando ante el desprestigio que el área posee en el imaginario social – (Gómez Smyth, 2017b. pp. 32).

Como apoyo a las características presentadas de la práctica docente transformadora, y que forman parte de las condiciones que se reúnen para una

didáctica crítica, Pedraz (2016) plantea la democratización del proceso pedagógico.

La Educación Física escolar, tal cual la conocemos actualmente, mantiene una relación asimétrica. Como anteriormente se planteó, el sistema, es decir, las instancias de educación superior son quienes deciden qué se enseña y cómo se hace, representando a una porción pequeña de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respecto una mayoría que es el alumnado.

Ante esto, cada alumnx debiera poder elegir su disponibilidad corporal y conocerla, es decir tener el poder sobre sí mismx, como parte de un proceso democrático, no impuesto. Entonces, lo que propone el autor como elementos democratizadores (Pedr az, 2016) es dejar de lado el trato de la técnica como centro de la enseñanza, y que lxs alumnxs tengan la posibilidad de intervenir en la selección de los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje.

De este modo, se reconoce la presencia de cada una de las partes que componen la clase, promoviendo en paralelo la participación y la inclusión de todxs. De esta manera, se conforma un proyecto colectivo.

Otra característica que plantea Pedr az (2016) es darle la posibilidad al alumnado de tomar las decisiones respecto de su cuerpo. Poder tener su identidad y diferencia. Desde la Educación Física colaborar en la diversidad de lxs alumnxs y permitir la propia decisión sobre su condición corporal, como así también permitir la expresión de clase del cuerpo, en constante tensión ideológica por las prácticas hegemónicas. Así, las relaciones se establecen mediante estrategias problematizadoras de la presencia y de la experiencia corporal.

Como última característica enunciada por el autor, también vale destacar la desdisciplinarizaci n de la Educación Física. Partiendo de la base que es una construcción cultural, las concepciones del cuerpo y los usos, como la práctica docente, datan de una tradición selectiva (Pedraz, 2016). En este caso, la desdisciplinarizaci n plantea salir de las estructuras establecidas, desnaturalizar las formas de cuerpo hegemónicas, modificando las formas de evaluación y

calificaciones, rompiendo, en definitiva, con la asimetría autoritaria, promoviendo siempre el protagonismo de lxs alumnxs.

A todo ello, es necesario sumar otras características propias de esta práctica pedagógica. La forma de comunicación y el vínculo con el grupo de alumnxs sin ser autoritario, favoreciendo un ambiente para el desenvolvimiento autónomo del grupo y permitir un diálogo sincero, aparecen aquí. Además, la búsqueda de material innovador y elaboración del mismo con el grupo, fomentando así experiencias más amplias.

Por último, es también el/la mismx docente quien debe abrirse a las propuestas que van surgiendo. La realización de las autoevaluaciones respecto de la tarea docente, que pueden aportar información importante y dar sentido a la práctica son esenciales. De esta manera, se está en constante revisión y modificación de los actos de enseñanza y aprendizaje.

1.6.2. Capítulo 2.

1.6.2.1 Diferencias entre contenidos y saberes.

Para hablar de cultura corporal, y en particular de la cultura corporal en Argentina, es necesario remitirse al siglo XX, y revisar lo que sucedía en el contexto latinoamericano respecto a las culturas corporales dominantes. Además, cabe destacar que el saber es centro de conflicto y puja de poderes, en este caso, por determinar la educación del cuerpo.

La cultura corporal a principios del siglo XX en Latinoamérica toma como referencias los modelos europeos y del norte de América referidos a sus prácticas corporales vigentes, imponiendo éstas y apartando las culturas corporales de los propios países latinoamericanos, (Taborda de Oliveira, 2013) en muchos casos provenientes de los pueblos originarios. De esta forma, el desarrollo de la Educación Física históricamente como reproductora, olvida las “manifestaciones corporales locales” (Taborda de Oliveira, 2013. pp. 211).

Entonces, es que al imponer las nuevas culturas, se imparte violencia sobre los cuerpos. Siendo de esta manera, excluidxs lxs diferentes, es decir, quienes

realizan prácticas corporales distintas a la hegemónica y predominante, evidenciándose esto como una forma de dominación de lxs sujetxs.

La Educación Física escolar, se funda en esta idea como reproductora de culturas extranjeras y generadora de formas de exclusión y dominación. Al tratar así de universalizar la cultura que traen lxs alumnx, entonces, se lleva a la violencia.

Por el contrario, lo que en verdad se deberían permitir son las diferencias, potencializando la creatividad. Es decir, promover la “diversidad, pluralidad y singularidad” (Taborda de Oliveira, 2013. pp. 213). Es así que la Educación Física favorecería una cultura y vida dignas, reconociendo las diferentes culturas.

Un detalle no menor es que lxs europexs no aceptan lo que es diferente de ellxs, y poseen diversas concepciones al respecto para poder denominarlos, como es el término de “exótico” (Taborda de Oliveira, 2013). Por ende, también se convierte la Educación Física en reproductora de estos detalles, que colaboran a la comprensión de lo que sucede en la cultura corporal actual en Latinoamérica.

Resulta que la variedad de dispositivos que se aplican en la educación para ejercer poder sobre los cuerpos, es justamente corporal. Es decir, los modos impuestos de cómo caminar o desplazarse en el espacio, cómo sentarse, incluso de cómo entablar una comunicación con lxs demás, son todas formas de instruir los cuerpos e implica formas de sensibilidad.

Cada alumnx que forma parte de los encuentros de Educación Física, trae consigo una cultura, una historia propia y se enmarca en un contexto social, cultural, económico e histórico determinados. Allí, se produce fuertemente un intercambio de culturas entre lxs alumnx que forman parte. Para poder permitir ese intercambio entre las culturas propias de cada sujetx, se tienen que reconocer las diferencias presentes entre pares y aceptarlas, de este modo, se procede al entendimiento del otro. El espacio donde transcurre dicho intercambio se denomina “entre-lugar” (Taborda de Oliveira, 2013), y puede tener la forma que cada ser le otorgue, dependiendo de las experiencias y contextos que lxs alumnx traigan de su cultura y sus vivencias personales.

Esta idea de entre-lugar se puede relacionar con los conceptos de corporeidad y motricidad. Justamente, es mediante la corporeidad que se conoce el mundo y se le otorga sentido, dependiendo de factores como la sociedad y la época, y es a través de la motricidad, permitiendo o no la realización de un movimiento, con una determinada finalidad y en interacción con otros, que se produce este intercambio cultural.

Respecto a lo que se manifiesta al principio del capítulo, lo que se conoce en la actualidad como Educación Física en Argentina, trata de un proceso histórico, influenciado por la cultura europea y del norte de América, principalmente. Tal es así, que el propio currículum deviene de la cultura europea, reproduciendo las manifestaciones y modelos tradicionales (Taborda de Oliveira, 2013).

Entonces, esta construcción histórica y cultural de transformación de la cultura corporal, se encuentra en consonancia con los intereses de los grupos dominantes.

En relación con la selección y los cambios de la cultura corporal, se puede afirmar que de aquí se desprende también la selección de los contenidos que se brindan en las asignaturas escolares, dependiendo de los intereses de los grupos dominantes. Es decir, la selección de contenidos es un proceso social y pedagógico como además cultural, enmarcado en un contexto determinado (Candrea y Susacasa, 2015).

“El nacimiento del currículum moderno procuró educar los cuerpos y las sensibilidades mediante diversas asignaturas” (Taborda de Oliveira, 2013. pp. 217). Estos métodos determinados sobre cómo educar el cuerpo, parten de una selección cultural, lo que remite a tradición selectiva. La permanencia de formas tradicionales, determina conocimientos como universales y a los cuales las personas deberían tener acceso. Esto conlleva homogeneizar las prácticas, en un sentido negativo, como antes se menciona, en el que son olvidadas las culturas de cada sujeto mediante la universalización, siempre de manera violenta (Taborda de Oliveira, 2013).

Los contenidos son todos los saberes que se enseñan, pero según sea la perspectiva que tome cada docente, pueden variar en diversas dimensiones, ya que, por ejemplo, se le puede brindar un tinte más tecnicista, centrándose en conocimientos científicos, los cuales son impartidos en forma de asignaturas, en las que los docentes enseñan, transmiten un conocimiento y los alumnos reciben la información y la almacenan (Candrea y Susacasa, 2015). Así, el contenido toma la forma de un instrumento. De esta manera, se deja de lado la enseñanza de valores, hábitos, actitudes, formas de relacionarse.

Por un lado, los docentes se pueden posicionar sobre la corriente cognitivista y constructivista (Candrea y Susacasa, 2015) la cual pone el foco en los alumnos, permitiendo el desarrollo de las capacidades cognitivas y sus potencialidades. En este caso, los docentes toman el rol de guía de sus alumnos, para favorecer el propio descubrimiento y el desarrollo de la creatividad, sin dejar de lado la cultura que trae el grupo. Por ende, enmarcada dentro de un contexto social y cultural determinado, busca corresponderse con el mismo.

Por otro lado, hay una corriente o enfoque sistémico, que sostiene que los contenidos son fundamentales, son el componente que caracteriza el proceso docente educativo. Se determina a partir de los objetivos, los cuales dependen del programa analítico de la asignatura. Se estructura a partir de un enfoque sistémico, comprendiendo un sistema de conocimientos y habilidades (González, 2016).

En este momento, resulta necesario destacar a los saberes socialmente productivos, que se relacionan con los saberes que modifican al sujeto, permitiéndole transformar la naturaleza y la cultura. Así, en general son saberes volcados a la praxis laboral, organizativa, que surgen en la escuela y en las relaciones sociales y económicas (Candrea y Susacasa, 2015).

A partir de la década del '90, en Argentina surgen políticas educativas nuevas, entre las que se destaca la Ley Federal de Educación (1993) y el acuerdo de los contenidos básicos comunes para la enseñanza. En este caso, el centro de la educación se encuentra dado por los contenidos (Rodríguez, 2008).

Las teorías prácticas del currículum ponen el centro en la sociedad y la cultura como el contexto al que los contenidos deben responder. Además, lxs autorxs consideran que los contenidos comprenden aprendizajes que lxs alumnx deben lograr, junto con valores y actitudes de compañerismo y conocimientos. Los contenidos se caracterizan así como un proceso social y pedagógico (Candрева y Susacasa, 2015), por lo tanto el aprendizaje se produce en un contexto social y cultural.

Un ejemplo de esto es el caso de Brasil, con la propuesta del referencial curricular, tomando el enfoque sistémico (González, 2016). Esta perspectiva toma como central al contenido, destacándolo como el componente que caracteriza el proceso docente educativo y en relación con los objetivos de enseñanza, estructurado en el programa analítico de la asignatura en base al enfoque sistémico, comprendiendo un sistema de conocimientos y habilidades (Candрева y Susacasa, 2015).

Pero, no obstante, para que un contenido sea realmente educativo debe poder transformar al/la estudiante y a su vez permitirle a éstx transformar su propio contexto. Además, la selección depende de una construcción social, por lo que va a estar en constante interacción y transformación con las personas y el contexto.

Respecto a los contenidos, Rozengardt (2017) propone una forma de tratamiento que consta de tres componentes: conocimiento, saberes y efectos.

El conocimiento es definido por el autor como proceso y apropiación del contenido a enseñar como una unidad. Se identifica al objeto, así, por sus características principales y se reconocen los problemas y sus resoluciones de manera re-creativa (Rozengardt, 2017). En este sentido, el autor sostiene que:

El objeto está apropiado cuando se puede dar cuenta de él de acuerdo a sus características. En el caso de una práctica corporal, estará apropiado cuando el sujeto lo pueda realizar y procesar conceptual y valorativamente (en un proceso de recreación). La apropiación se

concreta en niveles: exploración, adaptación, dominio (Rozengardt, 2017. pp. 41).

Por otro lado, define a los saberes como los conocimientos que el sujeto requiere construir para apropiarse operativamente del objeto (Rozangardt, 2017) y destaca diferentes saberes: de sí, definiendo éstos al sujeto capaz de moverse; de las prácticas, incluyendo el reconocimiento de las características del objeto a aprender; y acerca de sí mismo, y de las prácticas y de los otrxs en las prácticas, tomando dimensiones del hacer, del saber del contenido y las dimensiones críticas (Rozengardt, 2017. pp.42).

En última instancia define los efectos, los cuales son producidos en lxs sujetxs a partir de la realización y aprendizaje de las prácticas corporales. Estos efectos se pueden asociar a aspectos ligados a la condición física, transformaciones cognitivas y apropiación de saberes, como también a transformaciones socioafectivas (Rozengardt, 2017).

El desafío para que el contenido logre transformarse en educativo requiere que a) su selección sea una construcción social de lxs actores; “b) sus dimensiones conceptuales, actitudinales, 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” (Candрева y Susacasa, 2015. pp. 105).

1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal

Retomando para profundizar lo antes mencionado sobre el enfoque sistémico empleado en Brasil a partir de los años ´80, el cual surge en el contexto del “Movimiento Renovador de la Educación Física Brasileña” (González, 2016. pp. 188), dentro de la redemocratización del país y en la búsqueda por elevar la Educación Física a la categoría de disciplina escolar, se logra la influencia sobre el currículum, estructurando la cultura corporal de movimiento, considerando además que toda disciplina escolar debe garantizar el acceso de lxs alumnx s a

conocimientos sistematizados sobre el universo de cultura corporal de movimiento (González, 2016).

Es entonces que en 2009, la Secretaría de Educación del Estado do Rio Grande do Sul publicó el Referencial Curricular de Educación Física (RCEF), como el de otras disciplinas escolares. Estaba destinado a los últimos siete años escolares, incluyendo la Enseñanza Fundamental (últimos cuatro años) y Enseñanza Media (tres años) (González, 2016).

Estos Referenciales Curriculares, por un lado, proponen la organización en áreas de conocimiento, pautados según habilidades y competencias, que tienen derecho lxs alumnxs a desarrollar, entendiendo éstas como el conocimiento necesario para la comprensión y actuación crítica en relación a la ciudadanía (González, 2016).

El Referencial Curricular, por otro lado, establece pautas generales de desarrollo de las clases, ya que las competencias, a diferencia de los contenidos, no determinan cuestiones actitudinales, sino que se incentiva el buen comportamiento colectivo.

Además, explica cuatro principios orientadores de su producción. Primero, identifica que la Educación Física como disciplina escolar es responsable de estudiar la cultura corporal del movimiento, estimulando a lxs alumnxs a intervenir de forma autónoma, crítica y creativa, estableciendo una progresión en los contenidos.

En segundo lugar, establece que se deben tematizar la pluralidad de las prácticas corporales sistematizadas y sus representaciones sociales, ya que siendo de otro modo lxs estudiantes no podrían tener acceso a gran parte del patrimonio cultural de la humanidad.

El tercero de los principios, establece que las prácticas corporales sistematizadas no pueden ser presentadas de igual manera que en otras instituciones como si fuera un club, deben estar en consonancia con los propósitos escolares.

Por último, el cuarto principio hace referencia al papel que cumple el RCEF en el proceso de planificación de la Educación Física, como una guía para la enseñanza de la Educación Física escolar (González, 2016).

Por otro lado, el RCEF está organizado en dos temas estructuradores. Por un lado, prácticas corporales sistematizadas (deportes, gimnasia, lucha, juego motor, prácticas corporales expresivas, junto a la naturaleza y actividades acuáticas), y por otro, las representaciones sociales que constituyen las prácticas y que afectan la educación del cuerpo.

Este segundo tema divide al conocimiento en dos líneas estructuradoras, prácticas corporales y sociedad y prácticas corporales y salud (González, 2016). Además, se detecta un tercer campo denominado “posibilidades de moverse”, pero que al inferir en las primeras edades no tiene en consideración el RCEF.

Los temas estructuradores arriba nombrados fueron a su vez desdoblados en subtemas, ya que reúnen objetos de estudio específicos y deben organizarse en competencias y contenidos de forma autónoma (González, 2016).

A su vez, cada práctica corporal se desdobra en dos ejes, saberes corporales y saberes conceptuales y estos presentan también subdivisiones, favoreciendo así el desarrollo de competencias y contenidos.

El eje de saberes corporales se subdivide para explicitar las prácticas corporales, saber practicar, que permite una práctica autónoma y practicar para conocer, son conocimientos que sólo se pueden adquirir mediante la experiencia. En el caso del eje de los saberes conceptuales se clasifican en conocimientos técnicos, comprensión de las características y el funcionamiento de cada práctica, y conocimientos críticos, comprender el lugar de las prácticas corporales en el contexto sociocultural (González, 2016. pp. 191.).

De esta manera, el RCEF muestra así que es importante que una unidad didáctica debe ser diseñada considerando la articulación de las competencias y contenidos de los temas estructuradores, y sin necesidad de que estén en relación con las representaciones sociales (González, 2016). Además, enfatiza la

progresión de competencias que deben tener aquellos en los años escolares, y cómo progresivamente se deben ir complejizando.

Argentina no se encuentra ajena a esta propuesta curricular sino que toma estas ideas. A partir del año 2004 y hasta el 2012, el Ministerio de Educación de la Nación establece una política de enseñanza, en la cual determina Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), para los tres niveles de la enseñanza formal, los cuales se fueron implementando en distintos años.

Esta propuesta es de alcance nacional y nuclea aprendizajes que el Estado considera fundamentales y que lxs alumnxs van a desarrollar a lo largo de la etapa escolar, en este sentido, “Los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018. pp. 5).

De esta forma se busca dar unidad en el sistema educativo argentino. Proponen, sin dejar de lado los diseños de cada jurisdicción, atender al trabajo cuyo objetivo es garantizar condiciones de igualdad educativa, construyendo unidad sin uniformidad y rescatar así la función pública de la escuela para que lxs habitantes logren competencias, capacidades y saberes equivalentes, independientemente de la ubicación social y territorial (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Estos saberes planteados en los NAPS se convierten en referentes y estructurantes para la tarea docente, sin dejar de atender a las heterogeneidades de las trayectorias escolares presentes en las aulas, en busca de una equidad educativa (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Aquí, se pone énfasis en saberes a partir de determinados criterios, como por ejemplo que son indispensables en tanto representan modos de actuar y pensar a partir de las condiciones de igualdad y equidad.

En este sentido, como saberes claves refieren a temas, problemas, preguntas de las distintas disciplinas y sus formas de explorar, descubrir y expresar, con total validez y aplicabilidad. Además, son relevantes para comprender y situarse en problemas, temas y preguntas planteadas a partir del mundo contemporáneo en que lxs niñxs se desenvuelven. A la vez, son condicionantes para la adquisición de otros aprendizajes (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

De esta manera, entonces, queda establecido el tiempo de enseñanza, secuenciando los contenidos anualmente y adaptándose a las necesidades de los ciclos educativos. Se hace hincapié en los criterios antes mencionados, de progresividad, conexión, coherencia y complementariedad de los aprendizajes prioritarios, como así también en otros, como el contraste progresivo y simultáneo de experiencias y saberes, y en el espacio y tiempo (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Así, bajo estos principios, “se aspira a que los aprendizajes priorizados otorguen cohesión a la práctica docente y actúen como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales y de las políticas provinciales” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018. pp. 10). Junto a ello, favorecen la participación de lxs alumnxs, como así también la valoración, el disfrute, el cuidado de sí y los demás y el espacio y, como se mencionaba antes, la exploración, expresión y el descubrimiento de las capacidades y limitaciones.

Respecto a la Educación Física en el nivel primario, en particular, las situaciones de enseñanza se encuentran enmarcadas en tres ejes: el primero, hace referencia a las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento,

la expresión, dominio y cuidado del cuerpo; el segundo eje, trata sobre las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otrxs; el último, refiere a las prácticas corporales ludomotrices en el ambiente natural y otrxs.

A partir de ello, lo que se propone en las situaciones de enseñanza en el primer ciclo en dicho nivel es la participación en prácticas corporales y ludomotrices; la resolución de problemas en situaciones motrices y lúdicas; el trabajo sobre diferentes lógicas de juego tanto de oposición como cooperación; la participación en actividades en ambientes naturales; la valoración de los juegos tradicionales de su comunidad y otras, a nivel regional y nacional; el desarrollo de la capacidad perceptiva, de la imaginación, la creatividad y la comunicación mediante diferentes lenguajes; el desarrollo de valores como la solidaridad y el respeto y el diálogo sobre los modelos de cuerpos vigentes en los medios (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Respecto al segundo ciclo – que abarca, 4°, 5° y 6° grado – los ejes propuestos son tres. El primero, en relación con las prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo. El segundo, referido a las prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otrxs. Y el tercero, abarcando las prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y otrxs.

De esta manera, en el segundo la escuela deberá promover situaciones de enseñanza para la participación de lxs alumnxs en prácticas corporales motrices y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos. Además, la resolución de problemas que impliquen un ajuste progresivo de las habilidades motoras combinadas y específicas; la comprensión, participación y apropiación en juegos deportivos; la realización de proyectos en la naturaleza y la valoración de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas. Por otro lado, la participación en prácticas corporales expresivas; la construcción de modos de convivencia democrática y la participación en eventos deportivos (Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios 2° Ciclo Educación Primaria 4°, 5° y 6° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Continuando con el desarrollo del presente trabajo, resulta interesante poder ampliar el concepto de Educación Física ligado sólo a los ejercicios físicos, y permitir la apertura a más prácticas corporales.

Los saberes son conocimientos que lxs sujetxs requieren construir para apropiarse operativamente del objeto o que surgen del proceso mismo de la apropiación-recreación. Saberes de sí, de la práctica (reconociendo las características y situándose) y saberes de las prácticas, de sí mismx y de los otrxs en la práctica (Rozengardt, 2017).

A continuación, se desarrollan los saberes de la cultura corporal propuestos para Educación Física.

1.6.2.1.1. Prácticas corporales deportivas

Juego y deporte son dos prácticas corporales empleadas fuertemente por docentes en los espacios de Educación Física. Éstas son diferentes, pero se encuentran relacionadas y presentan muchos espacios intermedios, entre los que podemos nombrar, a modo de ejemplo, los juegos predeportivos, los juegos de iniciación a un deporte o los minideportes, que pueden considerarse “expresiones de juego deportivo” (Rivero, 2014. pp. 48) que docentes hacen uso en los encuentros.

No obstante, resulta conflictivo que se los denomine por igual a juego y deporte. “El deporte es un juego de agón” (Rivero, 2014. pp. 48), por lo tanto, los jugadores van a buscar conseguir los objetivos, es decir ganar. Entonces, el juego deportivo es un juego, muy cerca de la práctica corporal dominante: un deporte, donde prima la eficacia y eficiencia de los movimientos, y en el que se dan situaciones situadas en reglas reconocidas por todxs.

En este sentido, se emplea el juego como herramienta metodológica por lo que se pierde la esencia del mismo, en la que lxs participantes deberían poder crear libremente y recrearse. Son lxs jugadores quienes reconocen que están

jugando y dialogan e intercambian ideas, estableciendo pautas, inventando sus propias reglas, siempre en vinculación con otrxs y con los objetos.

En este sentido, es válida la idea de “Quien práctica un deporte puede jugar (o no)” (Rivero, 2014. pp. 49), ya que dependen de las reglas establecidas, el terreno determinado, los materiales, las posibilidades de movimiento, entre otros aspectos.

Los juegos deportivos, son juegos, y por lo tanto son diferentes a los deportes, más allá de que se basan en alguno de ellos, se conforman equipos y deben seguir ciertas reglas (las cuales son el elemento fundante del juego deportivo), ya que las condiciones ambientales y materiales son las necesarias y por otro lado lxs participantes son libres de dejar de jugar cuando quieran, además de que requieren habilidades motoras mínimas (Rivero, 2014).

Por otro lado, lxs participantes deben saber cómo intervenir y cuándo hacerlo para beneficiar a su equipo, como así también asumir responsabilidades de actuar con éxito individualmente, cuestión que no es grata para todxs, ya que puede generar ansiedad para accionar o mismo no querer participar debido a que si se presenta un error sus compañerxs pueden juzgarlx y dañar su reputación (Rivero, 2014).

La autora establece que el juego deportivo conlleva un doble esfuerzo para lxs jugadorxs. Por un lado, deben ajustar sus acciones a las reglas, y por otro, ser creativxs durante el juego para poder generar la incertidumbre que desestabilice al equipo contrario.

El juego en los encuentros de Educación Física resulta como estrategia metodológica y didáctica, es utilitario, es decir que se juega como indica quien lo propone. Cuando en verdad jugar es una acción más compleja, que demanda un saber hacer, requiere intención y decisión y habilidades que se van construyendo jugando y en juego que lxs mismxs jugadores reconocen como tal (Rivero, 2014).

Así, resulta vital incluir el juego en los espacios de Educación Física, ya que éste naturalmente sucede entre las personas y todxs en algún momento de su vida han jugado y gozado con del mismo. Al igual que en las situaciones lúdicas,

sucede que la Educación Física brinda prácticas corporales diversas en las que lxs sujetxs se involucran.

Aquí, es factible establecer una estrecha relación entre juego y Educación Física, siendo que el juego aporta a la constitución del campo identitario disciplinar (Rivero, 2008). Así también, es posible pensar en el juego para la Educación Física.

Es así que en el intento de lograr la participación masiva del colectivo estudiantil se incluyen los deportes y juegos alternativos, como frente a lo hegemónico, como forma educadora emancipadora (Codasports, 2016), en la que pueden intervenir lxs alumnx en la construcción colectiva de normas y límites, y no necesariamente se produce una competencia como en los deportes institucionalizados. Además, buscan atraer a todo el grupo y no sólo por lo novedoso de la práctica, sino por las posibilidades que brinda y que no hace falta ser especialista para participar.

Además, y continuando con lo antes mencionado, son más comunicativos y favorecen la cooperación entre participantes. Entre lo más llamativo puede destacarse los materiales que se utilizan, aunque a su vez esto puede ser contraproducente, ya que no son fáciles de conseguir o son muy costosos, pero lleva a lxs docentes a buscar formas creativas de poder brindárselo al colectivo estudiantil.

Los juegos y deportes alternativos suelen existir hace tiempo en culturas ajenas a la hegemónica y propias de cada docente, que posiblemente nadie se los había contado y se van creando y reinventando (Codasports, 2016) y poco a poco se van conociendo. Es decir, primero surgen los juegos populares y tradicionales, que se van dando a conocer entre generaciones de la misma sociedad y que luego se van institucionalizando hasta convertirse en deportes (Rivero, 2014).

1.6.2.1.2. Juego y jugar

El juego resulta un medio por el cual los seres humanos se introducen en la cultura de una sociedad y por el cual se comunican, desarrollan su imaginación y

creatividad y asimilan representaciones simbólicas de sus “realidades antropológicas, culturales y sociales” (Uribe Pareja, 2009. pp. 23).

Además, el juego es una expresión espontánea, una acción voluntaria y desinteresada, en la que el fin es el disfrute, sin esperar una retribución. Se practica de manera libre y en ocasiones se establecen reglas por lxs mismxs participantes (Uribe Pareja, 2009).

Esta actividad permite propiciar espacios, en los encuentros de Educación Física, para compartir y comprender experiencias y permite la socialización entre pares (Uribe Pareja, 2009). Por lo tanto, resulta un medio de enseñanza y de aprendizaje clave, en donde se permite el desarrollo integral conjugando capacidades físicas, motrices, sociales, cognitivas y espirituales que contribuyen a la educación del ser humano.

En este sentido, se entiende que, respecto a su potencial educativo, en los encuentros se deben propiciar los espacios de juego en donde prime la lúdica, la imaginación, la fantasía, la creatividad y la iniciativa (Uribe Pareja, 2009).

Lxs docentes de Educación Física hacemos uso racional de los juegos, atribuyéndoles así el carácter utilitario para la enseñanza de un saber externo al mismo juego. Pero al mostrar la utilidad del mismo, justamente se pierde el carácter desinteresado típico de aquellos, por lo tanto su esencia.

Es decir, en lugar de ser un juego pasa a ser un recurso didáctico, empleado para enseñar un saber, ajeno a lo lúdico, pero de manera divertida (Emiliozzi, Galak y Viñes, 2009).

“Jugar es elegir estar de un modo diferente al habitual, es desdibujar la realidad (...)” (Rivero, 2014. pp. 52). En este sentido, implica relacionarse con otrxs y vincularse con los objetos de una forma diferente a la habitual; todo objeto es factible de ser convertido en juguete, dentro de la instancia lúdica y como compañero de juego, siendo capaz de crear y sostener esa esfera lúdica.

Cada ocasión es perfecta y se va constituyendo en la medida que sea requerida por lxs jugadores (Rivero, 2014). “El sentido de jugar está en la acción,

no en la actividad” (Rivero, 2009. pp. 40), entonces jugar implica hacerlo con alegría y con el fin de entretenerse, más allá del cómo o el con qué.

1.6.2.1.3. Juego tradicional

El juego tradicional sucede en la transmisión entre generaciones, en estrecha relación con el contexto social y cultural de una sociedad en particular y se adapta a las necesidades del momento (Castro Nuñez, 2017).

El autor determina que los juegos motores tradicionales caracterizan la motricidad de una sociedad o un grupo, y se los reconoce como parte del legado de las comunidades. Claro está, que cada comunidad al ir desenvolviéndose puede o no ir realizando adaptaciones que considera necesarias para su perdurabilidad.

Uno de los detalles más importantes de estos juegos, entonces, es el aporte que realizan sobre la identidad cultural de la sociedad que lo practica asiduamente, mediante los cuales se expresan. Los juegos tradicionales son empleados fuertemente en el nivel inicial, aunque también están presentes en el resto de los niveles escolares.

1.6.2.1.4. Juego popular

Los juegos populares, aunque muchas veces se los agrupan por igual, se presentan diferentes de los tradicionales, ya que son aquellos practicados por un grupo amplio de la población. A su vez, éstos se distinguen de los juegos autóctonos, que son propios de una región, comunidad o país y que no han sido traídos de afuera, ya que fueron gestados en el seno de una comunidad en particular (Baena Extremera y Ruiz Montero, 2016).

Retomando la diferenciación entre juego tradicional y popular, el primero radica en la transmisión, mayormente oral, entre generaciones y un gran afán por llevarlo a cabo, mientras que el segundo se centra en su acepción, difusión e interés de una comunidad fuertemente por practicarlo. En este sentido, un juego

tradicional puede ser o no popular y al revés (Baena Extremera y Ruiz Montero, 2016).

Algo que permiten los juegos populares, considerando su inclusión en los espacios de Educación Física, es que por un lado resultan en nexo con la cultura próxima a lxs estudiantes, y por el otro, propician situaciones de cooperación y solidaridad, de comunicación entre pares.

1.6.2.1.5. Juego de los pueblos originarios

Los juegos de los pueblos originarios refieren a aquellos que surgen en el interior de las comunidades de los pueblos originarios, en este caso de Argentina, y conllevan un fuerte valor patrimonial ya que están atravesados por un conocimiento perteneciente a un pueblo originario, presuponiendo conocimiento de la práctica como también de su sentido y trascendencia (Poblete Galvez, 2016). Los juegos autóctonos – como también se los denomina – muestran la relación entre el territorio, lo espiritual, lo sagrado y simbólico de nuestrxs ancestrxs (Cantero Tunubala, 2018).

1.6.2.1.6. Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas

Resulta interesante abrir la posibilidad a la creación inventiva de instancias de juego, lo cual – vale destacar – es contenido (Gómez Smyth, 2015). Estas situaciones lúdicas, son instancias de juego que se dan entre lxs niñxs e inician voluntariamente (Gómez Smyth, 2015), estableciéndose las formas, y con la participación de lxs docentes, se promueve la emancipación, autonomía y creatividad. El rol del docente, no obstante, se encuentra posicionado más en acompañar el proceso que realizan los niños y las niñas. Es decir, no se trata de la regla impuesta externamente sino de la exploración y el descubrimiento propio (Gómez Smyth, 2015).

Uno de los aspectos más importantes de estas instancias, es el diálogo que se establece en el intercambio entre pares y a su vez con el o la docente. El autor plantea que cada intervención que realice éstx debe estar pensada

ideológicamente contemplando la perspectiva de la función social de la Educación Física y su visión política (Gómez Smyth, 2015).

1.6.2.1.7. Juegos cooperativos

En el caso de los juegos cooperativos no resulta de gran importancia la competencia, sino que el objetivo es ganarle al juego mismo y esto no se logra de manera individual, sino colectiva, es decir que el éxito depende de ello. Así, se trata de un intercambio solidario entre pares, interviniendo de manera clave la comunicación con el fin de establecer y coordinar acciones para lograr el objetivo en común (Ruiz Omeñaca, s/f.).

Además, este tipo de juegos favorece la integración de todxs lxs estudiantes, ya que:

Las actividades lúdicas cooperativas reúnen las condiciones necesarias para que alumnxs con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados (Ruiz Omeñaca, s/f.).

Al no encontrarse la presencia de la competencia en este tipo de actividades, permite una mayor participación de cada alumnx, que como afirma el autor, logran ampliar su experiencia motriz y se desenvuelven afectiva y socialmente, como así también al desarrollo de la autonomía.

A su vez, estas actividades no generan exclusiones ni agresiones entre lxs alumnxs y libera la creatividad. Los juegos cooperativos pueden resultar una herramienta primordial para la enseñanza de valores en el grupo.

1.6.2.1.8. Prácticas corporales expresivas

Una de las formas en que las personas expresan la creatividad y tipos de comunicación es a través del cuerpo; entonces, se toma el concepto de expresión

corporal. Al igual que con las actividades cooperativas, puede resultar una herramienta para la enseñanza de valores, ya que esta práctica permite el contacto de las personas con quienes lxs rodean y con el medio en el que se encuentran (Calvo Luch et. al, 2011).

Estas prácticas tratan del empleo y la creación de un lenguaje propio con el cuerpo, abarcando aspectos de las personas de manera global. En este sentido, siempre conllevan una intención (Campomar, 2015) de lxs participantes, intención puesta en comunicarse y dialogar de otras formas con el entorno y la sociedad. Es así, que la expresión corporal aporta a la construcción de la propia identidad de lxs alumnx.

Ante esto, se propone como actividad superadora al problema de género, resultando inclusiva (Campomar, 2015). Supone un intercambio de culturas, donde cada ser parte expresa lo que lleva consigo, sin restricciones.

Dentro de estas prácticas expresivas se podrían mencionar también prácticas circenses, las cuales poco a poco logran insertarse en el espacio de la Educación Física escolar, ya que pueden resultar no sólo novedosas, sino también inclusivas, entendiendo que, en general, todxs quieren llevarlas a cabo y que son muy completas, debido a que se trabaja tanto desde lo físico y biológico hasta desde lo emocional y social.

Además, quienes realizan estas prácticas muchas veces tienen estrecha relación con prácticas de tipo introyectivas, ya que resulta de vital importancia la concentración y conocimiento del propio cuerpo, en tanto posibilidades y limitaciones.

1.6.2.1.9. Prácticas corporales introyectivas

Las prácticas introyectivas son aquellas que conllevan una conciencia de sí mismo. Esta conciencia implica un sentir propio de cada momento y actividad que se realiza en el presente (Rovira Bahillo, 2015).

La introyección motriz es una capacidad humana, y para su mejor desarrollo requiere entrenamiento. Para ello, se emplean ejercicios de respiración

consciente, posturas y sobre todo atención en la práctica. Claramente no hay competencia ni rivalidades, por lo que resulta totalmente inclusiva.

Entonces, el objetivo introyectivo es la apertura de la sensibilidad perceptiva, la atención plena y la atemporalidad o vivencia del presente (Rovira Bahillo, 2015). Algunas de las prácticas introyectivas más conocidas son el Yoga, Tai-chi, Eutonía, el método Feldenkrais y la elongación consciente, entre otras.

Una particularidad que presenta la autora es que estudios han revelado que las prácticas introyectivas muestran mejoras en la salud, como el alivio del dolor, la autoregulación emocional, la reducción emocional y la reducción en los síntomas autopercebidos de estrés, entre otras (Rovira Bahillo, 2015.). Es decir, con estas prácticas es posible lograr un equilibrio, desde lo emocional, biológico y social.

Respecto al equilibrio, nos vemos obligados a hablar de prácticas corporales sostenibles, pues así se define el último concepto.

1.6.2.1.10. Actividad física sostenible

Se trata de sistemas capaces de sostenerse o mantenerse en el tiempo, debido a que hay una reposición constante de energía y recursos que permite justamente sustentarse (Lagardera Otero, 2009).

En este sentido, la Educación Física sostenible (Lagardera Otero, 2009) supone educación contextualizada en la vida diaria de lxs alumnxs. Es práctica y siempre aplicada a la realidad vital de lxs educandxs (Lagardera Otero, 2009). Incluye construir un modo de vida más saludable, placentero y equilibrado, y como seres sociales que somos, incluye la búsqueda del equilibrio con el resto de la sociedad, sin consumos excesivos y conviviendo con lo meramente necesario, por ende, además proponiendo cierta conciencia y acción colectiva.

Entonces, desde esta perspectiva, cada unx con sus particularidades tiene algo para aportar a la vida en sociedad y cultural de la que forma parte y de esta manera puede enriquecerla (Lagardera Otero, 2009).

Así, es posible afirmar que estas prácticas no son de tipo competitivo; más bien, proponen la búsqueda de prácticas saludables en pos del bienestar común.

Desde esta postura, es posible pensar colectivamente, en comunión y cuestionando las ideas progreso, de beneficio de unxs pocxs y que además no colaboran con el cuidado del medio, que también es parte fundamental del equilibrio, ya que vivimos en un espacio, en la Tierra.

Entonces, considerando el gran avance del cuidado del ambiente, y la conciencia que se está generando, no se puede dejar de mencionar las prácticas corporales que allí se realizan, entendiendo como tales no sólo los campamentos, sino, por ejemplo, actividades de aventura, a las que la Educación Física escolar no se encuentra ajena y, por lo tanto, debe buscar incluir.

1.6.2.1.11. Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Este tipo de prácticas corporales suelen tener un enfoque más recreativo, ya que se realizan en ambientes ajenos a la escuela, en contacto con la naturaleza, y no sólo buscan generar diversión, sino también concientizar sobre el cuidado del medio, entendiendo que el ambiente es el espacio social y compartido con otrxs.

Ofrecen, en este sentido, una amplia gama de posibilidades motrices tanto como de actividades (Tejada Mora y Sáez Padilla, 2009), hablando sólo en términos educativos, que es lo que interesa mayormente en el presente trabajo, aunque sin dejar de mencionar que actualmente se encuentran en auge este tipo de prácticas, y muchas de tipo competitivas, entendiendo de que – más allá de que las causas de ello pueden ser varias – en sus inicios respectan al ocio y el consumismo.

Por otro lado, es clave pensar que las restricciones que se pueden encontrar en las salidas se hallan dadas por cuestiones climáticas y, según la actividad seleccionada, el equipo necesario para llevarla a cabo.

No obstante, una gran ventaja se puede vivenciar en las prácticas corporales en relación con el ambiente en ámbitos escolares, debido a que es la

oportunidad de creación de proyectos multidisciplinarios, por lo tanto participan más docentes y así se puede promover en lxs niñxs una educación ambiental necesaria en la actualidad, respecto a las demandas sociales existentes (Tejada Mora y Sáez Padilla, 2009).

En definitiva, la cultura corporal del movimiento se identifica y configura como práctica cargada de sentidos en relación a la etapa que las personas transitan.

En la cultura infantil la etapa es dominada por el aprender y el jugar. El fin que se le otorga, entonces, es de organización temática del contenido, así el tipo de situación otorga la significatividad. En la cultura de la adolescencia, por otro lado, lo significativo es la relación de sí mismo con las creaciones culturales y el proyecto de autoconstrucción como adulto. Aquí, la actividad corporal se identifica con las prácticas reconocidas y legítimas.

Por último, respecto a la cultura de lxs jóvenes, adultxs y mayores, sucede que hay una estrecha relación entre la actividad física y las experiencias previas, de hecho se encuentran condicionados en la realización práctica. Lxs jóvenes y adultxs realizan actividad física en contextos definidos, como pueden ser salud o recreación, siempre según el objetivo.

De aquí, entonces, es posible concluir que la experiencia escolar resulte positiva respecto a las prácticas corporales, posibilitando así el aprendizaje de saberes, el desarrollo de capacidades y la generación de vínculos de tipo positivo (Rozengardt, 2017).

1.7. Objetivos

Objetivo General:

-Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Primario).

Objetivos Específicos.

- Identificar la definición conceptual sobre la Educación Física que poseen los/as docentes del área curricular.

- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física.
- Identificar los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Físicas.
- Relacionar las propuestas de circulación de los saberes con la función social asignada a la Educación Física.

2. Segunda Parte: Material y Método

2.1. Tipo de diseño

La estrategia metodológica se configura del siguiente modo:

El diseño metodológico será 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 será sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones.

2.2. Matriz de datos

Unidades de análisis: Docentes de Educación Física

Categorías	Valor	Indicadores
Tipos de prácticas pedagógicas	Abandono de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como “abandono de la docencia”. - Falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota”. - 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).
	Tradicional / Tarea no revisada	Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centrar su atención en que la educación física se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante. También se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho.
	Innovadora	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden a la educación física como el área del conocimiento, que en el marco de la escolaridad, se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal. - Producciones protagonizadas por los alumnos como parte del proceso de aprendizaje. - Aparecen experiencias de evaluación formativa. - Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres. - Modificación del lugar asignado a la asignatura en la escuela. - Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultura corporal, articulando la teoría con la práctica. - Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo,

		<p>relacionados con la autoevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. - Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes. - Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física. - Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto. - Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias. - Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.
	Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> - Se reflejan en posiciones docentes que ubican a la educación física como un campo ligado con los saberes de la cultura corporal y desde ese lugar propician experiencias de trayectorias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal (prácticas ludomotrices – juego de los pueblos originarios – construcción de instancias creativas de juego; juegos deportivos, actividad física sostenible; prácticas corporales en relación con el medio). - Se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación. - Entienden a la educación física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo. - Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a lxs niñxs y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición y meritocracia valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común. - Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existen participación protagónica de lxs niñxs y adolescentes en una relación dialógica con lxs docentes. - Además, del acceso por derecho a conocer y practicar para conocer la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal) – Pluralidad – Heterogeneidad – Ludismo -Integralidad (individual y colectiva) – Autonomía – Emancipación - Elección - Opcionalidad - Sentido de libertad - Procesos creativos.

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

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

			<ul style="list-style-type: none"> • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs. 	
		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea. 	
Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
		Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.
Métodos y Ejercicios físicos	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas			

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

2.3. Fuentes de datos

Se trabajará con fuente de datos primaria (Samaja, 1994), basándose en la realización de entrevistas en profundidad a cada docente, a quienes se haya observado, previamente, en su práctica pedagógica escolar. La modalidad de administración será semidirigida, basada en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). Se grabará en audio y se registrarán aspectos gestuales y de clima emocional que se consideren pertinentes.

Según el autor, la elección de las fuentes de datos se relaciona a tres condiciones, las cuales denomina factibilidad, viabilidad y accesibilidad (Samaja, 1993). La factibilidad de los datos respecta a “(...) las capacidades sociales de actuar y transforman el orden real de que se investiga” (Samaja, 1993. pp. 260). La viabilidad se relaciona con los objetivos de la investigación, haciendo referencia a la coherencia teórica de las fuentes con la conceptualización de las variables. La condición de accesibilidad, es justamente del acceso al conocimiento y empleo del mismo.

Dichas condiciones se reflejan en el presente trabajo. La factibilidad es posible ya que el/la docente entrevistado puede colaborar y participar voluntariamente. Es accesible debido a que se realizan entrevistas personales a cada docente que reúnen con las condiciones planteadas en la investigación. Es viable ya que es posible interrelacionar los datos obtenidos en las entrevistas con los objetivos y las variables establecidas.

2.4. Población y muestra

La muestra implica una selección de casos a recolectar y debe dar cuenta de aquello regular del objeto de estudio. Así, es necesario que sea representativa (Ynoub, 2014), es decir, que la estructura de la muestra sea significativa respecto al universo sobre el que se trabaja. Lxs sujetxs seleccionadxs cumplen con atributos que contribuyen a condiciones del estudio, por lo tanto se los concibe como representativos respecto a otras personas de iguales características (Ynoub, 2014).

El muestreo será no probabilístico y presentará un carácter finalístico o intencionado, el cual:

“Alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)” (Ynoub, 2014. pp. 368).

Supone además, que se conoce la naturaleza del perfil o los rasgos relevantes de los casos seleccionados.

Vale aclarar que, dicho muestreo, se basará en una población de profesores de Educación Física que desarrollen su actividad laboral en escuelas de gestión pública y/o privada, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico como prácticas pedagógicas innovadoras o transformadoras. Se prevé una cantidad total de cinco casos como muestra, en base a la manifestación voluntaria de participación en la investigación, previa firma de consentimiento informado.

2.5. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento empleado para la recolección de datos es la entrevista. Souza Minayo (2009) la define como una conversación de a dos o más participantes, iniciada por el/la entrevistador/a y destinada a la construcción de información pertinente del objeto de estudio. Esta técnica permite mayor profundidad.

La entrevista se clasifica, según Ynoub (2014), según su estructuración y direccionamiento. En el presente trabajo se emplea una de tipo semidirigida, ya que sirve como guía pero, a la vez, habilita al/la entrevistadx a profundizar y expresar opiniones. Se determinan temas y un listado de preguntas acordes a la investigación. Por otra parte, se buscará establecer un vínculo cálido y de diálogo fluido, sin intención de juzgar para una mejor recopilación de información.

2.6. Plan de actividades en contexto

Como primera instancia, se seleccionan lxs posibles docentes a entrevistas. Con unx de ellxs se realiza una entrevista piloto que no contiene la totalidad de las preguntas que finalmente se emplearán.

Se realiza un primer contacto, donde se plantea la propuesta y se invita a participar y ser parte del presente trabajo de investigación. Se informa cómo es el procedimiento, que deben firmar un consentimiento, que la entrevista será grabada para recabar mejor la información y que el día será acorde a la disponibilidad que tengan.

Una vez definido el día, se establece lugar y hora. Tres de ellxs asistieron a la casa de la entrevistadora, se les invitó mate y algo para comer. Dos de ellxs fueron entrevistadxs por medio de la plataforma Zoom ya que se atraviesa un contexto de pandemia mundial en la que se establece, oficialmente, un aislamiento social preventivo y obligatorio y, por lo tanto, no es posible el encuentro entre personas.

Las entrevistas se desarrollan de forma oral y se graba con teléfono celular tanto las preguntas como las respuestas de lxs entrevistadxs.

Una vez que se finaliza con una entrevista se procede a desgrabar, donde se anotan, además, expresiones y gestos de lxs entrevistadxs. Las mismas se encuentran en los anexos del trabajo.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos

El tratamiento de datos presentará un carácter cualitativo.

El mismo, se realizará a partir de un análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). Dicho trabajo estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas. El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014). A la vez, se presentará un

análisis multidimensional de la muestra completa a fin de construir una tipología de prácticas pedagógicas de Educación Física.

3. Tercera parte: análisis y conclusiones

A continuación se expondrán y analizarán los datos obtenidos de las entrevistas a docentes de Educación Física del nivel de educación primario del sistema educativo formal argentino, tanto de instituciones de gestión privada como pública. Las entrevistas se contextualizan en la ciudad de Esquel, provincia del Chubut, entre los años 2018 y 2020.

Lxs docentes entrevistados aparecen con la inicial de su nombre.

Las variables que se analizan son:

-Variable 1: saberes de la cultura corporal que proponen y hacen circular lxs docentes de Educación Física.

-Variable 2: función social de la Educación Física.

-Variable 3: definición conceptual de Educación Física.

3.1. Exposición y análisis de resultados

Variable 1: saberes de la cultura corporal que proponen y hacen circular lxs docentes de Educación Física.

Como indica el título del apartado, a continuación se analizarán las entrevistas a partir de los saberes de la cultura popular que cada entrevistadx manifiesta que pone en circulación.

Docente P: “Saber cuidar el cuerpo de diferentes maneras por, sobre todas las cosas con buenos hábitos para mejorar la salud a través de la actividad física. Generar y motivar para hacer actividad dentro y fuera de la institución.”

Como se puede ver en la afirmación, el docente emplea el diseño curricular como base para el desarrollo de sus encuentros. Dicho extracto se lo puede relacionar con lo expresado en los NAPS, respecto las situaciones de enseñanza que se trabajan en el nivel primario dentro del primer eje planteado, “prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, la expresión, dominio y cuidado del cuerpo”. Entonces como dicho documento expresa el cuidado del cuerpo es un

saber considerado significativo y relevante para que lxs niñxs y jóvenes puedan crecer en sociedad (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

En concordancia con el párrafo anterior, el docente L, expresa “se hace mucho hincapié en el cuidado del cuerpo, de mi propio cuerpo y de mis compañeros (...)” también en cuestiones de higiene personal, como es “el lavado de manos, el cepillado de dientes”. Como explica González (2016) en el Referencial Curricular y al igual que se expresa en los NAPS, el cuidado del cuerpo propio y el de lxs compañeros, son competencias que incentivan al buen comportamiento colectivo.

A su vez en las frases del docente L, se puede observar el empleo de la actividad física y de buenos hábitos para mejorar la salud, orientados hacia el enfoque higienista. La búsqueda de generar en lxs alumnxs la realización de actividades en la institución y fuera de ella, ejercicios sistemáticos para mejorar la salud y mantener los hábitos saludables.

Así también se observa dicha tendencia con el docente E, que también expresa su interés por la “formación de hábitos saludables” en lxs alumnxs, mediante la realización de actividades físicas.

De igual manera el docente P expresa: “enseñar y recuperar los valores de la actividad física en la vida”. Como se menciona más arriba, se puede entrever una orientación hacia la corriente higienista. En dicha corriente se expresan la cantidad de actividad física, de estímulos semanales para mantener un buen estado de salud, el tiempo de reposo, los cuales se basan en estudios netamente biologicistas. Sin perder de vista las edades con quienes trabajan lxs docentes entrevistados, ya que otra consideración del higienismo es la pedagogía racional para cada edad fisiológica (Scharagrodsky, 2015).

A continuación se expondrán frases de lxs entrevistadx, en los cuales expresan la enseñanza de valores en sus encuentros de Educación Física:

Docente P: “Los valores, son el respeto, cuidado y responsabilidad durante la hora de trabajo.”

Docente E: “es muy sencillo inculcarles valores, el tema del respeto, el compañerismo, el compartir, la cooperación y otras cuestiones que hacen a la formación integral del ser humano”.

Docente M: “Los valores. Prepararlos para la realidad”.

Docente L: “primera es el respeto para el profesor y los compañeros cuando nos toca hablar. El por favor, y el gracias”. “Inculcar valores no sólo mediante juegos y actividades y sino con la acción en sí.”

Docente J: “(...) también se transmite un saber ser, que sería algo así como todo lo que serían valores y cuestiones actitudinales, que también es un saber que se transmite en las clases”.

Entre los valores que se destacan son el respeto y el compañerismo, propios de encuentros que no se llevan a cabo en soledad, sino más bien en un grupo o comunidad, para lo cual y por lo que aquí expresan, consideran necesario darle lugar en sus encuentros y tratar dichas cuestiones.

Estos saberes se encuentran enunciados en los NAPS, por ende resulta indispensable su enseñanza en tanto representan modos de actuar y pensar a partir de las condiciones de igualdad y equidad. De este modo, sería posible atender a las heterogeneidades presentes en el grupo.

Tal y como se encuentra expresado en dicho documento, los Núcleos de Aprendizaje “plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018. pp. 5).

A su vez, lxs entrevistadxs coinciden con la enseñanza de habilidades, capacidades condicionales y coordinativas, como saberes que forman parte de los que hacen circular en sus encuentros.

Docente P: “(...) Desarrollo de las capacidades y habilidades”.

Docente E: “(...), capacidades coordinativas y condicionales”. “(...) trabajar el educando de una manera integral, con el desarrollo máximo posible de todas

sus capacidades, ya sean coordinativas, locomotivas”. “Es fundamental el principio de la lateralidad”.

Docente M: “Para planificar tengo en cuenta que, (...) siempre lo que son nociones y motricidades”. “En actividades motrices, la coordinación óculo manual, la uso un montón”. “(...) habilidades, para que el chico después pueda tener una base”. “(...) Trabajo la lateralidad”.

Docente L: “priorizo en mis planificaciones el tema de estimulación motriz de cada uno de los nenes y la energía acumulada que cada uno trae”. “Estimulación motriz, corporal.”

Como se plantea en el documento de los NAPS, orientado al segundo ciclo de la educación primaria, lxs docentes deben presentar situaciones para la participación de los/las alumnxs en prácticas que impliquen la resolución de problemas que impliquen un ajuste progresivo de las habilidades motoras combinadas y específicas. De esta forma, lxs docentes, mediante sus expresiones, muestran la fuerte implementación del diseño curricular, respecto los saberes que circulan en sus clases.

A su vez, dichas afirmaciones se pueden relacionar con la corriente desarrollista, de la cual se habló anteriormente en el marco teórico, en la que se definió el desarrollo de habilidades en pos de los deportes. Dentro de sus objetivos, predominan el desarrollo motor de lxs niñxs, sus capacidades condicionales y coordinativas, la ubicación témporo-espacial y el desarrollo e interacción social (Mansi, 2017).

En consonancia con estos saberes, lxs entrevistados que a continuación se mencionan, destacan que emplean “gimnasia” en sus encuentros con diferentes motivos.

Docente M: “la base que yo le doy al chico para que aprenda la parte de gimnasia, (...) se que es buena”. “Darle los laureles al de secundaria. Una base motora muy amplia (...)”

La gimnasia, como lo establece el Referencial Curricular (González, 2016), se encuentra enmarcada dentro del grupo de las prácticas corporales

sistematizadas, junto a los deportes, el juego motor, las prácticas expresivas, lucha, entre otras. El RCEF subdivide las prácticas corporales en saber practicar, permitiendo realizar una práctica autónoma y practicar para conocer, que se adquieren conocimientos mediante la experiencia misma (González, 2016).

Docente L: “Gimnasia doy bastante, para estilizar cuerpos y demás.”

En dicha expresión se puede entrever una orientación hacia el higienismo, ya que el fin del empleo de la gimnasia es “estilizar cuerpos”, como el objetivo que dicha corriente indica, a saber, mejorar el cuerpo.

A su vez, se presenta otra coincidencia entre lxs entrevistadxs, en torno a observar las prácticas deportivas y juegos de iniciación a los deportes como saberes que ponen en circulación.

Docente P: “(...) abanico de variantes y diferentes deportes actividades que les brindan a los alumnos, basados en el diseño curricular.” “También doy juegos de iniciación a los deportes”.

Docente E: “(...) el hacer deportes de equipo, y creo que “deporte” es una palabra importante es muchos diseños curriculares no se menciona, por el hecho de que por ahí tiene, creo yo, connotaciones competitivas, las reglas que no son fáciles de comprender, para chicos de primaria supongamos o de secundaria incluso, a veces no se trabaja a nivel deportivo, sólo iniciación (...)”.

“Fomentar de alguna manera el movimiento, el estar activo, el hacer deportes de equipo”.

Docente M: “Los chicos tienen la capacidad de elegir, entonces tengo que mostrarles el abanico y puedan decidir, en este caso que deporte hacer”.

Docente L: “Iniciación a juegos pre-deportivos”.

Docente J: “El deporte es un medio para el desarrollo de las capacidades motrices, conceptuales y actitudinales del diseño curricular”.

Aquí, cabe destacar que los juegos deportivos se encuentran enmarcados dentro de los NAP del segundo ciclo de la educación primaria, como prácticas

corporales motrices y ludomotrices que impliquen aprendizajes significativos, estableciendo la comprensión, participación y apropiación en juegos deportivos.

Las frases aquí expuestas muestran la implementación de los deportes y “expresiones de juego deportivo” (Rivero, 2014. pp. 48) en las clases de Educación Física. La autora manifiesta las diferencias entre juego y deporte, ya que el deporte implica competencia, que uno gane al cumplir con el objetivo, donde prima la eficacia y eficiencia de movimientos para tal fin. Además, presenta reglas institucionalizadas, ya reconocidas por todxs.

En contraposición, se puede afirmar que el juego implica, en su esencia, que lxs participantes puedan crear libremente y recrearse. Son ellxs mismxs quienes reconocen que están jugando y dialogan e intercambian ideas, estableciendo pautas, inventando sus propias reglas, siempre en vinculación con otrxs y con los objetos (Rivero, 2014).

Como se menciona anteriormente en el texto y siguiendo con lo que sostiene Rivero (2014), los juegos deportivos o juegos de iniciación, son juegos, que se basan en un deporte. Se conforman equipos si es necesario, se establecen reglas (ya que son fundantes del juego deportivo), reúne las condiciones ambientales y materiales necesarias, requiere habilidades motoras mínimas y lxs participantes son libres de dejar de jugar cuando gusten.

Continuando con el análisis y con las ideas de juego y deporte que se mencionan antes, el docente E expresa: “El juego para mí, es una herramienta, que utilizamos para que el chico tenga conocimientos a través del movimiento, a través del aprendizaje, la toma de decisiones más allá de condicionales, del desarrollo de la fuerza, velocidad, de la flexibilidad, resistencia de una forma lúdica”. “La fuerza, la velocidad, la resistencia, utilizando los juegos”. “Pero yo el juego, más personalmente lo veo como una herramienta para un fin”.

El docente M en la entrevista refleja la utilización de los juegos, como recurso metodológico, “siempre priorizo el juego (...) como contenido en sí mismo o el carácter que tiene el juego, lúdico, expresivo, socializador y como recurso metodológico”.

Así mismo, el docente L, como antes se mostró, emplea el juego para “inculcar valores”.

Como claramente se expresa en las afirmaciones anteriores, el juego resulta una estrategia metodológica y didáctica, es utilitario. El docente E lo define como una “herramienta”, es decir que se juega como indica quien lo propone. Ahora bien, la autora Rivero (2014) define jugar, y lejos está de las afirmaciones anteriores. Jugar es una acción más compleja, que demanda un saber hacer, requiere intención y decisión y habilidades que se van construyendo jugando y en juego que lxs mismxs jugadores reconocen como tal (Rivero, 2014).

En otras palabras, el empleo de juego con carácter utilitario, para la enseñanza de saberes externos al mismo juego, hace que se pierda la esencia de los mismos y su característica de participación desinteresada. Como afirman Emiliozzi, Galak y Viñes (2009), en lugar de ser un juego, es un recurso didáctico, el cual se emplea para enseñar un saber, ajeno a lo lúdico, pero de manera divertida.

El docente E afirma, “También hay que dejar un espacio de creatividad y las propuestas de los chicos, siempre tiene que haber un ida y vuelta, pero guiado”. Acompañando esta afirmación el docente M expresa el empleo de tiempo libre para la exploración en la clase, pero reducido, “doy tiempo para la flexibilidad en la cual el chico haga lo que quiera (...) un 10% de la clase”.

Como destaca Gómez Smyth (2015), la instancia de creación inventiva de juegos, es un contenido. Son iniciadas voluntariamente por lxs niñxs, se establecen formas, se da la participación de lxs docentes, como acompañante del proceso que realizan aquellxs, en el que se promueve la autonomía, emancipación y creatividad.

No se trata, entonces, de reglas impuestas externamente, sino que lxs participantes exploran y se descubren. El autor destaca el diálogo que se establece en éstas instancias, tanto entre compañerxs como con lxs docentes y dichas intervenciones se realizan pensadas desde los posicionamientos ideológicos y la postura de la función social que se tenga de la Educación Física.

Otro saber que mencionan dos entrevistadxs que circulan en sus encuentros, es la ESI (Educación Sexual Integral). El docente M expresa “la Educación Sexual Integral, siempre la estamos trabajando”, como un hecho que ocurre, en cambio el docente L afirma:

“La ESI tuvo muchas voces en contra y muchas a favor, había que tener como cintura, para ver qué pasaba, porque había mucha gente, o padres, o familiares o mismo docentes que decían, “sí, esto se puede dar, no, esto no se puede dar...” con eso es un tema que hay que tener cuidado.”

Entonces, se observa que la ESI es tratada como un contenido con el que tener “cuidado” debido a las posiciones presentes en la sociedad, con atención al momento de expresarse.

Por otro lado, el docente M lo expresa desde el cuidado y el desarrollo del cuerpo, ya que se puede trabajar con grupos mixtos y como contenido a trabajar mediante proyectos nuevos, “Creo que en la etapa clave que es la madurez sexual en la que están el varón y la mujer, (...)”.

Las prácticas corporales en ambientes naturales, suelen tener un enfoque recreativo y orientado al cuidado del ambiente, como así se indica a continuación a partir de afirmaciones del docente E:

“Que los chicos tengan conocimiento de los lugares que nos rodean, donde viven, poder fomentar la valorización de esto y el cuidado del medio ambiente con los seres que la habitan. Es muy interesante trabajar le eje de vida en la naturaleza”

“Después está toda la parte de ocio, tiempo libre y recreación, que justamente se trata de eso, desde mi punto de vista, el disfrute del juego en sí mismo”.

Como claramente manifiesta el docente, continuando con la idea del enfoque y el cuidado del ambiente, entiende que éste no solo se encuentra ajeno a la escuela, en contacto con la naturaleza, sino que además se lo conoce en sociedad, como un espacio en comunidad y compartido con otrxs. A su vez, estas

prácticas permiten una amplia gama de posibilidades motrices y diversas actividades (Tejada Mora y Sáez Padilla, 2009).

Respecto a la expresión corporal, uno de lxs docentes manifestó que sus conocimientos son pocos, pero que lo emplea con diferentes motivos, como es posible observar en las siguientes expresiones:

Docente L “Expresión corporal, pero no mucho, lo utilizo como una herramienta, para que conozcan las partes del cuerpo, para que tengan movilidad”. “Si lenguaje corporal, siempre haciendo hincapié en eso del respeto también en valores. Inculcar valores no sólo mediante juegos y actividades y sino con la acción en sí.”

Como se menciona anteriormente en el texto y se observa en el segundo recorte, las actividades expresivas pueden resultar para la enseñanza de valores entres lxs niñxs. Esta práctica permite el contacto entre compañerxs y con el medio en el que se encuentran (Calvo Luch et. al, 2011).

Como define Campomar (2015), dichas prácticas tratan de la creación y el empleo de un lenguaje propio con el cuerpo, abarcando aspectos de la persona globales. A su vez, presentan una intención que está puesta en comunicarse de otras maneras con el entorno y la sociedad.

El docente J plantea que dentro de sus conocimientos que hace circular en los encuentros, hay saberes transversales en el proceso de educación y se dividen en tres categorías:

“Hay tres tipos de saberes, que son los transversales al proceso de educación. Es un poco el saber en sí, el saber teórico de lo que se está trabajando en la clase, que ese sería el contenido, el saber práctico, un saber práctico que sería el saber hacer, digamos la actividad, que sería ver como resuelven el problema que se da y también se transmite un saber ser, que sería algo así como todo lo que serian valores y cuestiones actitudinales, que también es un saber que se transmite en las clases”.

Como el extracto demuestra, se basa fuertemente en definiciones curriculares, ya que implica, saberes tipo conocimientos, desarrollo de

competencias y aptitudes. Dichos saberes aparecen en el documento de los NAP como las formas de pensar y actuar que deben adquirir lxs alumnxs.

Lo que afirma Rozengardt (2017) es que, partiendo de lxs sujetxs, pueden considerarse como las dimensiones “del hacer, del saber del contenido y las dimensiones críticas” (Rozengardt, 2017. pp. 42). Los saberes son más que el conocimiento, son expresados en relación a la práctica a partir de producciones motrices y lingüísticas (Rozengardt, 2017).

El mismo docente J expresa que es el diseño curricular quien determina qué contenidos se trabajarán en los encuentros:

“El diseño curricular nos da una bajada de contenidos, desde un enfoque de un tipo de cultura corporal, no hay Tai-chi, por así decirlo en el diseño, y si bien si yo lo podría traer en líneas generales, los recursos de saberes de la cultura corporal que tengo yo están casi directamente asociados a los contenidos que me exige el diseño”.

El docente expresa que se trata de una cultura corporal dominante, “una cultura corporal hegemónica que nos atraviesa de manera inconsciente, que nos constituye”. “Esos son saberes que tengo (...) van en consonancia a la cultura corporal que es la hegemónica, porque es la que justamente nos atraviesa, día a día en la calle en nuestros cuerpos”.

Esto último continúa la idea de la reproducción de las culturas hegemónicas, propias de la construcción histórica y cultural, de la que se desprende la selección de contenidos presentes posteriormente en el currículum y en la que hay pujas de poderes. Dichos procesos, social y pedagógico, se encuentran enmarcados en un contexto cultural determinado (Candeva y Susacasa, 2015).

Como sostiene el entrevistado J, los saberes que comparte en sus encuentros relacionados al Diseño Curricular, son de una cultura hegemónica, esto muestra que hay formas tradicionales que persisten, de tal manera homogeneizadora, que invisibilizan las singularidades de cada participante (Taborda de Oliveira, 2013).

Variable 2: función social de la Educación Física.

A continuación se analiza la variable respecto a la función social de la Educación Física escolar, presentes en lxs docentes entrevistados. En algunos de ellxs se encuentran vestigios deportivistas ya que mencionan el empleo de prácticas corporales deportivas en sus encuentros. En uno de ellxs aparece como contenido casi exclusivo y otro manifiesta que debería hallarse más presente en el diseño curricular escolar.

Docente P: “Mis valores siempre fueron el lograr dejar en el alumno un conocimiento básico de cada unos de los deportes, así sea mucho poco pero que le sirva y pueda elegir”. Como es posible observar en dicha frase el docente enseña deportes en sus clases, con predominio posiblemente de dicho contenido ya que su objetivo manifestado es brindar el conocimiento de la mayoría - “cada uno” - de los deportes.

Docente M: “poder explotar al máximo todo lo que tenga que ver con un deporte en el campo de juego”.

El docente E manifiesta respecto a las prácticas deportivas lo siguiente:

“(…) Deporte es una palabra importante en muchos diseños curriculares no se menciona, por el hecho de que por ahí tiene, creo yo, connotaciones competitivas, las reglas que no son fáciles de comprender, para chicos de primaria supongamos o de secundaria incluso, a veces no se trabaja a nivel deportivo, sólo iniciación y creo que es algo para rever.”

El docente L manifiesta “Iniciación a juegos pre-deportivos” como una instancia previa al desarrollo de juegos deportivos.

Como se expresa en los NAPS, en el segundo ciclo de la educación primaria es más propicia la práctica de juegos deportivos y la asistencia a eventos deportivos. Ahora bien, el docente no determina si se buscaría que prime la eficacia y eficiencia planteadas por la autora Rivero (2014), pero sí que aparecen “expresiones de juegos deportivos” (Rivero, 2014. pp. 48) en sus encuentros, al expresar que hay juegos de iniciación deportiva que se dan en primaria y no deportes propiamente dichos.

Se puede agregar que la aparición de los deportes en el diseño curricular fue pensada para la enseñanza media. En tal caso, resulta positivo ya que cumple con tres fines (Aisenstein, 2008), a saber: funciona como complemento de la gimnasia formativa, como aporte de diversión y placeres, enmarcado en situaciones controladas y como constructor de subjetividades colectivas.

Como se expresa con la siguiente frase de un docente, los deportes tienen un alto nivel socializador, buscando adaptaciones de lxs sujetxs para la sociedad. En el caso de las prácticas corporales deportivas, hay que respetar una cierta cantidad de reglas para conseguir cumplir con el objetivo y ganar.

Entonces, el Docente E expresa: “Cuando estamos enseñando un juego, estamos enseñando algo que tiene reglas, estamos preparando a un sujeto para que se desarrolle de manera positiva en la sociedad en un futuro”. Dicha afirmación presenta relación con el método psicokinético de la corriente psicomotricista. Este método otorga importancia al juego, como un medio para que lxs estudiantes puedan relacionarse con otrxs y con el espacio cercano (Gómez Smyth, 2016a).

Continuando y en relación con los aportes a la Psicomotricidad, el docente M manifiesta: “detectar cosas en los chicos, actitudes más allá de lo que te pueden llegar a mostrar o no, me hizo tener un perfil más pedagógico”. La corriente antes mencionada relaciona lo motriz con lo psíquico y brinda importancia al componente psicoafectivo.

A su vez, como expresa Villa (2015), la psicomotricidad busca el conocimiento del cuerpo, las capacidades, de lxs otrxs y del entorno a partir de la intención que cada unx tiene para su proyecto personal.

En la siguiente frase también se pueden observar vestigios de la psicomotricidad, el docente M afirma: “la experiencia en el patio la individualidad del chico, la evolución en la que está, el período sensomotriz, operatorio concreto en la que va pasando, tiene ciertas capacidades...”

Como se mencionó anteriormente, relaciona lo motriz y lo psíquico, dando relevancia al componente psicoafectivo. “Los estudios de Piaget, Meinel y

Schnabel, los estudios de la inteligencia motriz”. “... teorías del movimiento, Meinel y Schnabel, pedagogía, Piaget, seis estudios de Psicología”. Los autores mencionados por el docente como material de consulta, se encuentran en relación a la Psicomotricidad, proponen abordar contenidos como motricidad global, coordinación gruesa, fina y coordinación óculo manual (Gómez Smyth, 2016a) propios del método psicokinético.

El docente M además expresa: “el desarrollo del esquema corporal a los 12 años y el fin del desarrollo del sistema nervioso (SN). Si yo no doy una calidad excelente en el bagaje motor, antes del fin del desarrollo del SN, voy a condicionar el final su trayectoria escolar deportiva”. “Una base motora muy amplia, teniendo varios puntos en cuenta. El desarrollo de la inteligencia motriz, viendo en que estadio están, como los chicos atrapan las cosas del mundo exterior y las incorporan. Como se las doy yo, en qué manera las logran ellos”. “Es importante saber los primeros pasos con los que yo los recibo en primaria, de qué manera vienen o no”.

Con dichas afirmaciones es posible recurrir también a la corriente desarrollista. El docente menciona que acorde a su labor y el estadio en el que se encuentren los infantes, puede condicionar el desarrollo deportivo. La corriente presentada, establece que el desarrollo de habilidades motoras es para los deportes y funcionales a los mismos.

El objetivo es el desarrollo motor, capacidades condicionales y coordinativas, ubicación en el tiempo y espacio y la interacción social (Mansi, 2017). En relación a lo que menciona la autora el docente M sostiene “me defino más como pedagógico técnico y no tan formador, tan deportista, tan entrenador”.

“¿Que actividades uso? Exploratoria, guiada y conducida, siempre tengo tendencia en los primeros niveles, a no coartar la creatividad, trabajo mucho exploratorio. Ahora llega un momento en los que mi experiencia me dice, no acá ya tenes que hacer algo guiado. En el cual una respuesta mía va a condicionar un montón de respuestas de los chicos”.

Como afirma Gómez (2002), dentro de la corriente desarrollista las propuestas de lxs docentes van a suponer un desarrollo óptimo de lxs alumnx, acorde al estadio evolutivo, tanto afectivo, cognitivo y sensoriomotriz.

Ahora bien, a partir de distintas frases de lxs entrevistadxs es posible observar vestigios de la corriente humanista.

Respecto a las desigualdades que pueden darse en los encuentros, lxs docentes manifiestan:

Docente L: “Tratar de inculcarle a los nenes el respeto, el valor de la amistad, el compañerismo, la equidad”. “Soy profesor de Educación Física porque lo veo como una herramienta, para tener más llegada dentro de una comunidad”. “Apuesto a la educación porque lo veo como una herramienta para ayudar a la sociedad en que vivimos”.

Dado que su labor se enmarca con un grupo social vulnerable de la ciudad, posibilitando la reducción de desigualdades.

El docente E manifiesta “La idea es formar... sujetos integrales”.

EL docente J afirma “Respetar el estilo de cada chico en la actividad. No querer moldear (...)”.

En dicha corriente se pone el centro en los seres que aprenden de forma integral, considerando evitar los reduccionismos y las desigualdades, y abarcando a cada ser como único en sí mismo.

Desde esta perspectiva Mansi (2017) sostiene que los encuentros son pensados en y para lxs alumnx, quienes deciden a qué jugar, con qué y con quién jugar. En tal caso lxs docentes tienen un rol reflexivo, abierto y democrático, de guía.

El Docente J afirma en varias ocasiones, que en los encuentros cumple un rol de guía “(...) para mí los profesores debemos ser guías...”

“Que las clases sean un espacio de construcción autorregulada por les sujetos que participan de la clase, la construcción, el disfrute y la apropiación de los cuerpos, por parte de cada uno que va, que participa de la clase. En ese lugar, nosotres les docentes somos guías, creo, de ese proceso...”

“Motivaciones de los alumnos y cómo quieren que se les dé la clase”.

El docente E manifiesta igualmente una posición de guía de sus alumnxs “Hay que dejar un espacio de creatividad y las propuestas de los chicos, siempre tiene que haber un ida y vuelta, pero guiado (...)”.

Continuando con las ideas planteadas por la autora “Se ofrece el tiempo, el espacio y los materiales necesarios para la construcción de situaciones lúdicas...” (Mansi, 2017. pp. 19). Es vital que se produzca el juego en lxs encuentros de Educación Física, ya que es de suma importancia para los y las niños y niñas, permitiendo que el aprendizaje resulte significativo para ellxs. Deben ser espacios pensados en conjunto con lxs niñxs y para ellxs.

El docente E manifiesta:

“La construcción del conocimiento es de ambas partes, del niño y del educador (...)”.

“Hay que dejar un espacio de creatividad y las propuestas de los chicos, siempre tiene que haber un ida y vuelta, pero guiado. Después está toda la parte de ocio, tiempo libre y recreación, que justamente se trata de eso, desde mi punto de vista, el disfrute del juego en sí mismo”.

La siguiente afirmación del docente J ejemplifica el empleo de espacios pensados en conjunto con lxs alumnxs. “Trabajamos la preparación física en donde el objetivo lo ponen los chicos (para tener fuerza, musculación, específica para un deporte, bajar de peso, etc.) los chicos son los encargados de planificar, ejecutar y evaluar los entrenamientos, pueden hacerlo de manera individual o grupal”.

Como se fue desarrollando a lo largo del texto, la Educación Física es puesta al servicio de la cultura dominante de cada época (Gómez Smyth, 2015). Entonces, el currículum de la signatura no se encuentra ajeno, y sin atender a los requerimientos reales propios de lxs alumnxs. La pedagogía crítica presenta discusiones sobre las prácticas corporales escolares, entre ellas la función y centralidad del deporte (Mansi, 2017).

El docente J expresa claramente su postura crítica, como así también la disconformidad respecto a las actividades conducidas:

“Mi posición está más sobre la crítica a como el marco social nos da qué cuestiones se tienen que hacer y reproducir, en este sentido, capaz que la crítica es, que a veces está muy conducido”.

“Creo que es muy importante el trabajo de reflexión acerca de las prácticas de la clase.”

Aquí, el docente manifiesta cómo, inevitablemente, lo que suceda con la cultura corporal está en estrecha relación con cultura hegemónica.

“Una de las funciones principales que cumple a nivel social la EF y justamente en esto, en el reconocimiento de yo tengo un cuerpo y en ver las posibilidades que motora ese cuerpo, de poder explorar ese abanico de posibilidades”.

De la misma manera, el docente E expresa que se deben probar variedad de herramientas y de forma amplia: “las herramientas que puedas utilizar es importante aplicarlas, y tratar de hacerlo lo más amplio posible e ir probando lo que funciona con el grupo”.

La Educación Física crítica se basa en la corporeidad, motricidad y el juego ya que son las formas de comunicación y relación con el entorno.

“(…) a la relación con los pares.” “(…) Nos ayuda al desarrollo de virtudes y valores para las relaciones sociales.” “Preparar personas para la sociedad y después puedan ser ciudadanos que se desarrollen plenamente”.

Aquí, el docente E manifiesta en reiteradas ocasiones cómo los contenidos son tratados y habilitan las relaciones sociales que se puedan suscitar en los encuentros. Así mismo, el docente L expresa que los acontecimientos son también en relación con los otros:

“Se pueden expresar libremente, conocer su cuerpo, trabajar sobre el mismo, interrelacionadamente con otras personas que pertenecen a esa comunidad (…)”.

Variable 3: definición conceptual de Educación Física.

En este último apartado concerniente al análisis de los resultados arrojados por las entrevistas, se pone de manifiesto el acercamiento conceptual que cada entrevistadx tiene a la Educación Física.

En primer lugar, se observa en la siguiente oración que el docente P intenta definir la Educación Física, sin aportar una definición conceptual en concreto, pero de todas maneras es posible vislumbrar que aparecen los deportes y la actividad física como prácticas corporales que hace circular en sus encuentros: “la educación física de hoy es cada vez más variada en cuanto a los diferentes deportes y actividad física que les brindamos al alumno y considero que es muy bueno”.

Como se menciona anteriormente en el desarrollo del texto, la actividad física, los ejercicios sistematizados, los deportes conforman las prácticas pedagógicas tradicionales, que devienen de la cultura corporal hegemónica. Dichas prácticas pedagógicas basadas mayormente en la enseñanza de deportes, considera que a partir de éstos se enseña la totalidad de los contenidos y el desarrollo de las habilidades motoras (Gómez Smyth, 2017a).

Algunos de lxs entrevistadxs coinciden en que la Educación Física abarca infinidad de áreas o prácticas corporales.

Docente P “la educación física de hoy es cada vez más variada (...)”.

Docente E “la EF es un mar de un metro de altura. Tenemos muchas áreas para trabajar, pero quizás muy poco de cada una”.

Docente M “Es una disciplina muy rica y que lleva mucha formación”.

Justamente los NAP apuntan a la variedad de prácticas corporales y ludomotrices posibilitando desarrollarse, en la etapa escolar, como sujetxs parte de una sociedad democrática y justa. Por otro lado, dicha variedad, permite el desarrollo de las heterogeneidades presentes en los encuentros, otorgando condiciones de igualdad y equidad (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Otra coincidencia visible, y en relación a lo que se menciona en el párrafo anterior, refiere al empleo de la Educación Física para preparar sujetos, formarlos para la vida en comunidad.

El docente M expresa “prepararlos para la realidad, de lo que yo creo que es la vida”.

El docente L manifiesta “apuesto a la educación porque lo veo como una herramienta para ayudar a la sociedad en que vivimos”. “La EF es un área que mediante el conocimiento del cuerpo y del juego, le permite a las personas y a los niños mostrarse tal cual y aprender conocimientos y saberes para prepararse para lo que se viene en su vida diaria, en su vida para cuando uno sea más grande”.

El énfasis continúa puesto en un futuro, fuera de la escolaridad, en la vida adulta. Por ende, y como se menciona en el documento de los NAP, la función pública de la escuela y de la Educación Física es que los habitantes logren competencias, capacidades y saberes a partir de condiciones de igualdad y equidad (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Por otro lado, el último docente define a la Educación Física como un área. También aparecen conceptos como conocimiento del cuerpo y juego. Como bien menciona el docente, el juego es vital, es un medio por el cual los niños logran introducirse en la cultura de la sociedad de la que forman parte, se comunican, despliegan su imaginación y creatividad y asimilan representaciones de sus “realidades antropológicas, culturales y sociales” (Uribe Pareja, 2009. pp. 23).

El docente M expresa que es importante pero no sabe definirla: “la veo muy importante. Sé que mi función es vital. No sabría definirla”. Pero lo que menciona en concreto es el conocimiento a través del cuerpo “si vamos a algo técnico, el chico adquiere los saberes a través del mundo externo, del contacto. Las primeras evoluciones y cosas que el chico adquiere es a través del cuerpo”.

Aparecen conceptos ligados al desarrollo de las habilidades condicionales y coordinativas desde el punto de vista desarrollista, enmarcada en prácticas

tradicionalistas. En palabras de Gómez (2002), suponen un desarrollo óptimo, acorde al estadio evolutivo, afectivo y cognitivo sensoriomotriz.

Al intentar definir la Educación Física, el docente E manifiesta que es fundamental, debido a que, por un lado, se puede trabajar a lo largo de la vida y, por otro, permite un desarrollo integral, ya que “la EF trabaja en cualquier edad y es importante tomarla como algo fundamental para el desarrollo integral de la persona”.

El docente L admite que es fundamental por los conocimientos que aporta respecto al cuerpo y sentimientos “es fundamental en la formación de una persona y en el acompañamiento de una persona. No sólo en la parte corporal, sino en cuanto a sentimientos y conocimientos”. “Conocés tu cuerpo, una vez que lo conoces sabes cómo trabajar con él y cómo relacionarte”.

Dichas expresiones se relacionan con la corriente humanista ya que el centro está colocado en lxs educandxs, considerando a cada ser como único en sí mismo de manera integral.

El docente E define a la Educación Física de la siguiente manera:

“Para mí es todo (...) sería el conocimiento que adquirimos a través del cuerpo del movimiento, que nos ayuda en todas nuestras etapas de maduración del ser humano, tanto desarrollo biológico como mental, físico y social que nos permite adquirir ese conocimiento a través del cuerpo”.

Se pueden observar tintes humanistas, ya que manifiesta que se desarrolla el cuerpo y el conocimiento a través de él, tomando en cuenta la arista social. En reiteradas ocasiones, expuestas anteriormente, el docente en cuestión manifiesta que el trabajo se da en pos del desarrollo integral de lxs alumnx.

El docente J, por su parte, manifiesta que considera dos definiciones, una para sí mismo y una que refiere a una definición externa. “Lo que la gente cree que es: disciplina para la construcción de sujetos, con cierta aptitud o para la acción, que les permita realizar una práctica deportiva...”. En esta definición y en relación a lo expuesto por Mansi (2017), se evidencia la corriente deportivista y desarrollista, ya que implica el desarrollo motor para las prácticas corporales

deportivas. A partir de la definición que el docente explica como propia, es posible observar que otorga un rol humanista a la Educación Física:

“Para mí la EF es una disciplina que funciona como una guía para el desarrollo del acervo motor de las personas de una aptitud para acción, y como guía también, entendido, para el día a día de la personas. También a través de ella se transmiten ciertos valores de la práctica y saberes, hablando de saberes teóricos, una guía para ayudar a las personas a cómo pensarse, como una guía a una práctica digamos crítica al uso del cuerpo”.

El docente J, además, expresa que es una disciplina de la educación.

Es decir, por un lado presenta una postura humanista, ya que se observó en diferentes extractos y en este último la consideración de que lxs estudiantes se apropien de los encuentros de Educación Física. Pero, por otro, establece el desarrollo del acervo motor, entendiéndose éste de una base amplia de prácticas corporales, no sólo deportivas. Y en el que como docente, se posiciona en un rol de guía y reflexivo respecto de las prácticas (Mansi, 2017).

4. Conclusiones y limitaciones de la investigación

Una vez analizadas las entrevistas, se procede a brindar conclusiones, interrelacionando los datos obtenidos de las mismas, con los objetivos planteados en la investigación, a través de la bibliografía trabajada.

Con el presente trabajo se busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física del nivel primario, del Sistema Educativo Formal, en la ciudad de Esquel, provincia del Chubut.

Respecto a la información obtenida de las entrevistas en relación a los saberes que proponen y hacen circular los docentes en sus encuentros, es posible observar que éstos se encuentran fundados y enmarcados en el diseño curricular de la provincia.

Asimismo, son los propios docentes quienes afirman y sostienen que sus prácticas se basan en los contenidos que aporta aquel, no sólo a modo de guía, sino también que habilitan dichas actividades y por lo tanto es posible llevarlas a cabo.

A partir de la manifestación de los entrevistados, se destaca el desarrollo de las prácticas corporales deportivas. Deportes, iniciación deportiva, juegos predeportivos, son “expresiones de juego deportivo” (Rivero, 2014. pp. 48) del que manifiestan emplear en los encuentros. Proponen, de esta manera, el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas en lxs alumnxs.

A su vez, manifiestan el empleo del juego como estrategia metodológica. Por una parte, para “inculcar” valores y el conocimiento de las reglas y, por la otra, por su carácter lúdico. Es casi nula la posibilidad que brindan los docentes entrevistados respecto a la creación de instancias lúdicas de lxs alumnxs. En palabras de Emiliozzi, Galak y Viñes (2009), enseñan un saber, pero de manera divertida.

La expresión corporal, las prácticas introyectivas, las actividades en la naturaleza, son saberes que se encuentran ausentes en los encuentros propuestos por dichos docentes.

En este sentido, sólo un docente manifiesta el interés y la importancia sobre las actividades en ambientes naturales. Y sólo otro, el docente L, sostiene el empleo de la expresión corporal, con el fin de enseñar partes del cuerpo y a moverse.

Por último, los entrevistados coinciden en la enseñanza de valores con el objetivo de formar sujetxs entendidxs como parte de una sociedad.

Con lo desarrollado hasta aquí, se podría concluir que lxs docentes llevan a cabo prácticas tradicionalistas, que van entre el desarrollismo, el psicomotricismo y el deportivismo. En dichas prácticas prevalecen los deportes ya que se considera que enseñan la totalidad de contenidos y el desarrollo de las habilidades (Gómez Smyth, 2017a).

Por otro lado, los docentes también manifiestan el desarrollo de actividad física para la salud, enmascarando la práctica de ejercicios físicos sistematizados, lo que podríamos considerar una “gimnasia saludable” (Gómez Smyth, 2017b. pp. 12).

Posiblemente su implementación se encuentre arraigada a que son prácticas que los entrevistados atravesaron en sus experiencias como alumnos, en su escolaridad y fuera de ella. Lo cual se puede deducir a partir de la pregunta del porqué eligieron ser docentes de Educación Física, a la cual la mayoría afirmó que fue debido a que practicaban deportes anteriormente.

A partir de lo que afirman Candreva y Susacasa (2015) respecto a los contenidos, considerando que éstos son los saberes que se enseñan, y según la perspectiva que tome el/la docente, los casos mencionados anteriormente se posicionan en la corriente tecnicista, ya que enseñan, transmiten un conocimiento y lxs alumnxs receptionan la información y la almacenan. De esta forma, el contenido se transforma en instrumento.

No obstante, dos docentes – E y J en mayor medida – se acercan a prácticas pedagógicas en las que, como dice Gómez Smyth (2017b), se propone que la enseñanza sea posible en mutua colaboración, participación y creatividad. En la que el docente cumpla un rol de guía, favoreciendo la autonomía de lxs participantes y el acceso a la disponibilidad corporal.

Dichos docentes, de esta manera, se acercan a prácticas pedagógicas de tipo innovadoras, aunque no se puede afirmar que lo sean ya que aún les resta despegarse de contenidos y metodologías más tradicionalistas, es decir, innovar en los mismos; pero sí proponen, mayormente el docente J, la democratización del proceso.

Respecto a lo que se expresa en el apartado anterior y en relación a la función social que otorgan los entrevistados a la Educación Física, es posible afirmar que muestran una mixtura fuerte entre el deportivismo y desarrollismo.

Dicha mixtura se centra en el empleo del juego como estrategia metodológica y didáctica para la enseñanza de saberes y el desarrollo motor en

lxs alumnxs. Lo que a su vez afirman los docentes, es el desarrollo de variedad de deportes y juegos de iniciación deportiva, por un lado, por el intercambio que se realiza en dichas prácticas y, por el otro, por su aparición como contenido o saber cómo práctica corporal que implique su aprendizaje significativo presente en los NAPS, estableciendo la comprensión, participación y apropiación en juegos deportivos.

Continuando, sólo el docente J puede relacionarse con la corriente humanista – aunque en menor medida el docente E también –, a partir de sus afirmaciones y de la fuerte crítica que hace al diseño curricular como reproductor de la cultura hegemónica. Además, se posicionan como docente-guía del proceso de lxs alumnxs, reflexionando sobre las prácticas y la búsqueda de variedad de herramientas.

A partir del objetivo planteado en torno a la definición conceptual de Educación Física, es posible sostener que lxs docentes no logran acercarse a una construcción conceptual propiamente dicha en torno a la misma, ya que sólo consideran su importancia para el desarrollo de las personas, tanto desde lo físico como lo social.

Los docentes M y P manifiestan la deportivización y tecnicismo de la práctica. La ven importante para que lxs alumnxs aprendan a vivir en sociedad y dicha afirmación también es sostenida por el docente L.

Así, se manifiesta la relación con aspectos de la sociedad en la que lxs alumnxs se deben desenvolver al finalizar la escolaridad. Por ende, y como se menciona en el documento de los NAP, la función pública de la escuela y de la Educación Física es que lxs habitantes logren competencias, capacidades y saberes a partir de condiciones de igualdad y equidad (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° Años. Ministerio de Educación, 2018).

Como se menciona anteriormente, en los intentos de definición de la Educación Física también aparecen rasgos de prácticas corporales tradicionalistas, con improntas deportivistas y desarrollistas.

A su vez, expresan la amplia gama de prácticas corporales, o áreas a las que se puede abrir la asignatura, pero que no necesariamente ellos lleven a cabo. Lo cual implicaría que resulte más justa para todxs lxs participantes, para el desarrollo de las heterogeneidades presentes en los encuentros brindando condiciones de igualdad y equidad, como bien expresan los NAPS.

El docente J la define como disciplina de la educación, es decir, práctica pedagógica. A partir de su aporte, manifiesta el desarrolla de diversas prácticas corporales, la apropiación por parte de lxs estudiantes de los encuentros de Educación Física y su posicionamiento en un rol de guía y reflexivo respecto de las prácticas pedagógicas y corporales.

A partir de dicha definición, es posible establecer que el docente desarrolla prácticas pedagógicas transformadoras ya que los procesos de enseñanza que permiten a la comunidad estudiantil explorar y descubrir sus propias posibilidades motrices, con autonomía y creatividad. De esta manera lxs alumnxs se desenvuelven autónomamente, es eliminado el rol del docente como centro del proceso educativo egocéntrico y autoritario, propone situaciones de trabajo individual y grupal, permitiendo además momento de crítica y reflexión de las prácticas.

Por lo expuesto hasta aquí, es posible afirmar que el docente J, busca la transformación social en sus alumnxs, reconociendo el contexto de las prácticas sociales, económicas e históricas. Como afirma Gómez Smyth (2017b), el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en mutua colaboración entre alumnxs y docente, siendo la participación activa y creativa.

A partir de los saberes que expresan que hacen circular los docentes y su relación con la función social que otorgan a la Educación Física, es posible afirmar y como se lo hizo anteriormente que el deportivismo, psicomotricismo, desarrollismo, en menor medida higienismo prevalecen como funciones sociales.

Es decir con fuerte presencia del diseño curricular como base para la selección de contenidos, saberes basados en las prácticas corporales deportivas, ejercicios sistematizados para el cuidado de la salud, empleo del juego utilitario. A

su vez, es posible observar la poca apertura a realizar variedad de prácticas corporales, ya que el centro se encuentra puesto en los deportes.

Por otro lado sólo es posible relacionar a dos docentes con la función social humanista - E y J – quienes se posicionan con roles de guías y como reflexivos de sus prácticas. Aún así sólo el docente J manifiesta una crítica a la cultura corporal dominante y pone el centro en el alumno.

A partir de lo dicho hasta aquí, quienes se creían que podían ser docentes que lleven a cabo prácticas pedagógicas innovadoras y/o transformadoras, a partir de las entrevistas dejaron ver que no era así, más bien sus prácticas resultaron tradicionalistas.

Posiblemente, algunos de ellos se encuentren en la búsqueda de nuevos cambios, a partir de expresiones empleadas en el intercambio de la entrevista, pero aún falta camino por recorrer.

Limitaciones de la investigación:

Durante la realización de las entrevistas se evidencia la poca experiencia como rol de entrevistadora. Posiblemente, hubo información en la que no se profundizó o no se pudo interpretar adecuadamente la expresión del entrevistado.

Por otro lado, durante la cursada de la licenciatura se produjo un cambio importante, ya que la autora decide continuar su vida en la ciudad de Esquel. Por lo tanto, en los encuentros en donde se trabajó sobre el desarrollo de la tesina se encontraba ausente.

Ante ello, se recurrió a solicitar al finalizar cada encuentro los apuntes y anotaciones de compañerxs para poder realizar el trabajo, y las consultas mediante diversos métodos de comunicación directa para aclarar el vocabulario.

No obstante, se reconoce que esta metodología lejos está de reemplazar la presencialidad en cada encuentro.

El primer año, en 2018, se logra mantener un ritmo constante y avanzar paulatinamente. Pero hacia fines de año, ante las adversidades de la vida cotidiana, y la obligación de rendir el final de la materia Metodología, se abandona el trabajo por varios meses. Una vez rendido el final, en 2019, se procede, en

ocasiones, a continuar con el desarrollo. Pero no fue hacia fines de dicho año que realmente se dedica un trabajo continuo a la investigación.

Sin dudas, resultó de gran ayuda el contacto con el docente Leonardo Gómez, con quien se generaron espacios de intercambio y docencia, explicando – por ejemplo – el proceder al momento de la puesta en práctica del análisis de las entrevistas. Dicho proceso, complejo en su totalidad, demoró alrededor de un mes.

Para finalizar, como todo proceso de investigación, el presente trabajo deja interrogantes abiertos para futuros acercamientos. Entre ellos, es posible destacar, por un lado, el ampliar el universo investigado a docentes que se desarrollen profesionalmente en el nivel educativo secundario, para ampliar y establecer la existencia de rupturas y/o continuidades con lo sucedido en el nivel primario en torno a las variables analizadas.

Por otro lado, es posible profundizar en la construcción teórica conceptual respecto a la definición de Educación Física, tal vez sumando docentes entrevistadxs o, en su defecto, realizando nuevos acercamientos a los ya contactados, pero sumando herramientas y perspectivas.

5. Anexos

Entrevista semidirigida a Bonazzola, Juan

Entrevistadora: Meléndez Lucila

1- L: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de EF?

J: Lo que recuerdo es que yo quería seguir en la adolescencia algo relacionado con... cercano al mundo del deporte, por así decir, estudiar algo cercano, a que me mantenga.. yo hacía mucha actividad digamos, me gustaba jugar mucho, me prendía en cualquier cosa que me llamaban y me prendía para jugar. Jugaba al tenis y al fútbol y también tuve un par de profesores medio referentes. A las cuales, veía y me daba una idea de que yo podía llegar a hacer lo que ellos hacían digamos. Después cuando estudia uno, la cosa es bastante diferente a como uno se lo imagina igual y también a que va relacionado la cosa más allá del deporte, no.. y bueno por eso elegí EF en un principio.

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

J: Mi experiencia dentro del ámbito escolar en el nivel primario sobre todo con suplencias y en menor medida en secundaria y en nivel inicial. En el nivel inicial trabajé un poco más. Incluso al día de hoy lo que más trabajo es en primaria pero me encuentro con chicos de todos los niveles en otros ámbitos fuera de lo escolar. Además cuando vivía en Buenos Aires fui cuatro años ayudante de primera en la cátedra de Ética y Deontología profesional docente del profesorado de EF de la UNLaM.

3- L: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

J: Bueno lo principal es, voy a ser muy sincero (levanta las cejas y se ríe), es que es una fuente de trabajo, que me permite subsistir y dentro de las ofertas que tiene este mundo profesionales esta, digamos, ser profe de EF o estar trabajando en el ámbito de la educación, en cualquiera de sus formas ya sea dentro de la escuela o una institución deportiva, en la que más me gusta.

4- L: ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

J: Creo que sí. Creo que los cambios deberían ser en mayor medida en la formación profesional sobre todo ver cómo se forman docentes que puedan formar. Yo creo que eso es un gran inconveniente del patio de EF de hoy. Es que los docentes no saben transmitir los contenidos, sobre todo van tener en cuenta cosas de la formación que capaz se dan son básicas y capaz no tienen la relevancia muchas veces necesaria. Como por ejemplo volver a la escucha, como desde aquello que los alumnos quieren hacer, nosotros les damos lo que debemos dar, los contenidos. Volver a escuchar. Muchas veces se está parado en los contenidos duros del diseño y también este sentido creo que lo que hay que modificar es la perspectiva de la cual se da la clase, a incluir las perspectivas de género. También sobre todo volviendo un poco el tema de que los docentes en general trabajan al deporte como un fin en sí mismo. Van a dar un deporte y el chico sepa hacer ese deporte y se olvidan de que el deporte debe ser un medio para el cual el chico pueda desarrollarse motrizmente, psicosocialmente. Entonces

me parece que los cambios deberían venir más por ese lado, sobre la formación del profesional, sobre la concientización (pone énfasis) del profesional, salir un poco de esa automatización en la que muchas veces entra y qué es entendible, cuando es el sistema que a veces te exige estar en varios lados a la vez, o te fuerza a tener varios trabajos... Bueno ver la forma de poder escuchar más a los chicos, dar los contenidos para que ellos puedan crecer de la mejor manera no ser un freno sobre todo eso que muchas veces también ocurre, a mucha gente, termina odiando la EF o todo lo relacionado a lo que es ejercicio físico por docentes que tuvieron en la primaria o la secundaria, entonces, volver un poco a eso, en la formación docente hacer más hincapié, incluir las nuevas perspectivas y recordar que el fin de las clases es la Educación Física y recordar la EF y que no es el mero aprendizaje de un deporte.

• **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

5- L: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿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?

J: Tengo un modelo de planificación propia, que hago cada vez que tengo que dar clases y llevé una planificación anual, si es un lugar donde voy a estar durante un año, así que también en ese sentido me terminó amoldando a lo que el docente ya venía trabajando, así que ahí parto de una planificación hecha prácticamente. Pero después, sí yo tengo posibilidad si tengo una planificación que yo hago, que la hago en base a los contenidos del diseño curricular.

Qué bueno, después eso los directivos lo revisan pero tampoco hay muchas devoluciones al respecto muchas veces, algunas cuestiones de forma capaz, pero después cada tanto.

El punto más relevante que tengo, los contenidos, los momentos de las clases... para mí lo mejor de una planificación además que te acomoda y que te va diciendo

qué contenidos vas trabajando, también está el ritmo del curso, eso lo determina el curso, al ritmo que vas avanzando. Pero sí la herramienta para lo que más me sirve la planificación tenerla es como para liberarme digamos, liberarme de trabajo, liberarme de pensar que tengo que hacer ese día que tengo que hacer yo tengo los momentos de la clase, que son muy generales, a veces no sondeamos ejercicios específicos a veces sí, tipo como una lista de ejemplos de ejercicios y/o actividades pero a veces son los momentos de la clase de qué hacer, eso a mí me libera bastante porque me acomoda bastante, entonces yo veo eso y ya sé lo que tengo que hacer y me olvidó... O sea puedo estar yo 100% en la clase sin estar pensando bueno ahora por donde (mira hacia los costados como buscando algo) trató de más o menos eso es una gran guía que me sirve para llegado el caso retomar la clase o ir llevándola para un lado y en conjunto con lo que vaya haciendo en la clase ir la acomodando. Pero bueno ya voy sabiendo lo que tengo que hacer y cómo y no tengo que estar pensando que sí me ha pasado sobre todo en lo informal en el trabajo en natación en pileta a veces de no tener planificación y tener que estar improvisando sobre la marcha. Pero bueno eso ya hace tiempo, eso me pasaba más al principio, sobre todo con suplencias cosas así, pero bueno ahora que tengo ciertos lugares estabilizados ya no tanto.

6- L: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

J: Para periodicidad entrega de las planificaciones eso es algo que por lo general siempre fue acordado. A veces es un poco impuesto, pero ni siquiera, porque yo siempre que voy a un lugar antes llevo una planificación hecha o pienso en una la tengo por lo que dije antes me sirve como punto de liberación digamos, de liberar la cabeza y ya tener armado todo lo que tengo que ir a hacer...

7- L: ¿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?

J: En qué sentido le otorgó a la planificación justamente, ese sentido de que me libera de la carga de estar pensando y además me acomoda y me estructura la clase de una manera mucho más orgánica y también me permite realizar - más ahí y con la clase.. no está tan.. Porque muchas veces uno está pensando que va a hacer o que tiene que hacer - y no está en ese momento de la clase que es fundamental (pone énfasis) ver lo que está pasando en el aquí y ahora de la clase. Entonces, eso me lo permite, tener la planificación en la cabeza.

Así que ese es un punto, después en cuanto a qué tengo que tener en cuenta a la hora de planificar... bueno esto los contenidos los tengo pero si darle mucha bolilla a esto de armarme buenos momentos de clase que es lo que voy a hacer en cada momento eso es lo que más me sirve de la planificación.

Los gustos y saberes de los alumnos... Para mí es fundamental, muy importante, de hecho para mí lo más importante es que justamente ver ellos/ellas que motivaciones tienen. (Se detiene, posiblemente pensando) Esto no solamente en ver qué es lo que quieren que se vea, los contenidos por ejemplo difícilmente alguien va a llegar una clase de matemática y decir, quiero ver trigonometría. Está sobre todo, también, en como uno lo da, en escuchar a ellos como quieren que uno dé la clase. También en el aspecto de que, de hacer una clase que se adapte a las inquietudes de ellos este no sé por ejemplo volviendo a este ejemplo de la matemática capaz, que hacerle dar cuenta o que ellos evidencien donde pueden utilizar eso, o si tiene algo que va a resolver en sus vidas o en sus casas o con su familia o con quien sea, este darle justamente , bueno tenés esta herramienta para trabajar y bueno en educación física sería con el cuerpo sobre todo, justamente estar atento a las inquietudes que ellos tienen o como le gustaría trabajar o qué les gusta hacer. El gran truco para mí de la educación es justamente ese, Cómo de partir de aquello que ellos quieren hacer, como dar lo que uno debe dar, o los contenidos que uno tiene pensado. Siempre que los contenidos sean pensados también para mí como una guía digamos y no tiene que ser algo para mí totalmente rígido sobre todo porque uno planifica muchas veces pensando en ciertas edades y en ciertas realidades sociales que no son las que después en la

práctica se encuentra, entonces muchas veces los contenidos quedan desfasados y ahí uno tiene que modificarse y modificar la planificación, los contenidos y las expectativas. Muchas veces, no se puede hacer lo que el diseño curricular dice para ese curso si se puede llegar se puede ir hacia ese lado pero capaz que los contenidos...se debe partir de contenidos previos y después bueno, está también esto de respetar también el estilo, respetar el estilo de cada chico en la actividad. No querer moldear, este para mí los profesores debemos ser guías, de hecho yo hablo mucho con la palabra formación pero es una palabra fuerte en la cual no ... - en si la utilizo porque está en el lenguaje frecuentemente, - pero no cómo significado profundo de la palabra no, no es el que suelo tomar, formar dar una forma, nono este es uno poder acompañar desarrollo del chico y bueno darle herramientas para que ellos puedan desarrollarse también sobre la base de sus gustos.

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

8- L: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

J: Hago circular, no sé si interpretaré bien la pregunta, pero básicamente, yo puedo decir que creo que hay tres tipos de saberes, que son los transversales al proceso de educación. Es un poco el saber en sí, el saber teórico de lo que se está trabajando en la clase, que ese sería el contenido, el saber práctico, un saber práctico que sería el saber hacer, digamos la actividad, que sería ver como resuelven el problema que se da y también se transmite un saber ser, que sería algo así como todo lo que serian valores y cuestiones actitudinales, que también es un saber que se transmite en las clases. Serian básicamente esos tres saberes.

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

J: Depende del contenido. En líneas generales, transmitiré un poco el saber a través de mi propio cuerpo, por así decir, para la cuestión del saber de la práctica, del procedimental, del saber hacer con el cuerpo, depende del contenido podré mostrar más o menos, pero bueno, sobretodo dar herramientas teóricas, el

saber teórico y el actitudinal, también le doy mucha bolilla, creo que también estoy pendiente de mi actitud o de mi conducta en la clase, porque creo que como parte del currículum oculto, que son toda la transmisión de valores y actitudes, creo que es importante, ser de una manera que transmita que sería lo deseable o esperable dentro de una clase. Transmitir también ese saber que está en mí, digamos, en cuanto a la predisposición y en cuanto a cómo pararse frente a algo. Independientemente del gusto por la actividad, que eso después también está en mí de ver cómo voy captando las necesidades que los chicos tienen.

L: La pregunta está orientada propiamente a la cultura corporal, va más allá de estos saberes que nombras, más orientado básicamente a qué es lo que das vos en tus clases.

J: ¿Pero cuál sería la definición de “cultura corporal”? ¿Hay una cultura corporal? Hay una cultura hegemónica si se quiere.

L: También hay una no hegemónica, pero sí, la hay.

J: Pero ahí se te hace re amplio. En conclusión debería decir entonces, qué sé hacer o qué sé transmitir. En ese caso, justamente el diseño curricular nos da una bajada de contenidos, desde un enfoque de un tipo de cultura corporal, no hay tai-chi, por así decirlo en el diseño, y si bien si yo lo podría traer en líneas generales, los recursos de saberes de la cultura corporal que tengo yo están casi directamente asociados a los contenidos que me exige el diseño, no hay mucho más por fuera de eso. Hay una cultura hegemónica, que yo lo entiendo... (duda) una cultura corporal hegemónica que nos atraviesa de manera inconsciente, que nos constituye. Por ejemplo, yo soy varón, heterosexual y tengo una expresividad y una forma de moverme, esperada por esta cultura para un varón, heterosexual, etc, se entiende. En otra cultura sería de otra manera, creo que se pone en juego eso y creo que eso no deja de ser un saber de la cultura corporal que existe que yo termino transmitiendo, a mis alumnos, casi al nivel de currículum oculto, no de manera consciente, sino en el quehacer de la práctica misma. Y que bueno, en cierta medida, es una forma de hacer que se transmite en mis clases, sin que muchas veces yo lo piense, que sería qué actitudes hay que

tener, cómo hay que moverse, sin que yo lo diga, insisto. Esos son saberes que tengo yo digamos incorporalizados y que transmito y que van en consonancia a la cultura corporal que es la hegemónica, porque es la que justamente nos atraviesa, día a día en la calle en nuestros cuerpos, así como el idioma, no sé, el español, uno sale a la calle y todo el día está atravesado por un idioma, en este sentido está atravesado por la cultura corporal. No sé hasta qué punto es posible salir de esa cultura corporal, por el sólo mero hecho de realizar una práctica deportiva, por así decir, no sé, hacer break dance o danza. ¿Se puede salir de (y es una pregunta de la que no tengo respuesta) de esa cultura hegemónica, que nos atraviesa día a día, con el sólo mero hecho de practicar, hacer prácticas deportivas...? Que intenten buscar digamos, la salida de esa cultura hegemónica o son lugares también donde se reproducen, la cultura corporal, no sé, el cuerpo esbelto, flaco, no? La vigorexia, todos valores de la cultura actual, de la sociedad y la cultura corporal. Esta es una pregunta que me deja más dudas que certezas, la verdad. No se si puedo esbozar una mejor respuesta. Si los saberes de la cultura corporal no son esos que dije, considero que no tengo saberes de la cultura corporal para transmitir.

L: Esta perfecto, además podrías decirme ¿cuáles son las prácticas corporales que sabes y das en clase? Algo ya nombraste cuando dijiste lo de Tai-chi o lo de practicar deporte.

J: Las practicas corporales son todas aquellas relacionadas con el deporte que estamos viendo (el deporte depende del año y puede ser atletismo, handball, voley, softbol, futbol, etc.), trabajamos ejercicios para aprender el deporte pero con el enfoque en claro de que el deporte es un medio para el desarrollo de las capacidades motrices, conceptuales y actitudinales del diseño curricular. Trabajamos la preparación física en donde el objetivo lo ponen los chicos (para tener fuerza, musculación, especifica para un deporte, bajar de peso, etc.) los chicos son los encargados de planificar, ejecutar y evaluar los entrenamientos, pueden hacerlo de manera individual o grupal. Se ponen en juego las bases del

entrenamiento deportivo dados de manera teórica y los gustos y necesidades de los chicos. Yo soy una guía.

10- L: ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

J: No hay saberes o contenidos que me hayan, por así decirlo, impuesto las instituciones. Siempre tuve total libertad dentro del marco curricular, sí podría decir que estamos todos atravesados por el marco institucional educativo, que hay un diseño curricular que hay que seguir. Entonces en ese sentido sí habría cierta tradición cultural, social, que se busca transmitir a través del diseño, independientemente de la institución escolar en la que trabajemos. Está dada por todos estos documentos que nos baja, por ejemplo, el Ministerio. Mi posición está más sobre la crítica a como el marco social nos da qué cuestiones se tienen que hacer y reproducir, en este sentido, capaz que la crítica es, que a veces está muy conducido. Si bien el espíritu de marco teórico de los diseño curriculares, buscan que se formen perfiles críticos etc, después en cuanto a los contenidos, está muy encuadrado a lo deportivo, sobretodo en secundaria, por ejemplo, y no tanto en qué es lo que los chicos están necesitando. Entonces, es como una crítica. Ver de que manera se flexibiliza más, y prestar más atención a contenidos más generales y que se pueden aplicar más al día a día de los chicos y no tanto a lo deportivo.

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

J: Básicamente el diseño curricular, después en el nivel informal, yo trabajo en la pileta, también se armó una lista de contenidos, en eso me baso. Después hay un montón de cosas que yo incluyo, que vienen de un montón de lados. Algunas son reflexiones mías o cosas que he visto que funcionaron y ver o buscar más. Estrategias que uno le roba a otras disciplinas o a otras áreas, que pueden ser muy variadas, no sé, desde la Sociología hasta otro profe de otra materia, eso es muy amplio. Y en el día a día suelo sacar mucho de varios lados y también en la experiencia misma, ver en el aquí y ahora de la práctica, ver que devolución voy teniendo y ver como la voy llevando ahí.

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

J: Yo siempre pude hacer lo que quise en la clase, lo que no significa es que no haya encontrado resistencias, dentro de las instituciones. Por ejemplo con el tema de perspectivas de género, eso a veces a generado ciertas resistencias, con algunos temas en particular o la forma de abordar las clases. (Duda, se detiene) No sé si decirle prohibido, pero una gran resistencia también es o fue sobretodo trabajar con clases separadas por género y no mixtas. Son todas resistencias culturales y a veces se viven como una prohibición, en el sentido que finalmente no se termina efectivizando esa nueva perspectiva. Entonces va más bien implícito, a veces, el poder dar la clase de una manera, poder seguir ciertas cuestiones que uno sabe que va a despertar resistencias. A veces la norma opera, en general, de otra manera, no es explícita, nadie viene y te dice, “che, esto no lo podes dar”, o “esto no lo digas de esta manera”, sino que, nos manejas bajo marcos sociales que ya implícitamente nos ofrecen las resistencias y los límites, pero dentro de eso eh logrado, esto fue una evolución por así decir, eh logrado romper o pasar o animarme a pasar ciertas barreras sociales y sobretodo, en los últimos años ha habido un empoderamiento a tratar ciertas cuestiones que estaban silenciadas claramente.

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

13- L: 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?

J: Tengo dos definiciones, (se ríe) esta es una pregunta muy difícil. Una es, más bien, que creo yo que debería ser la EF o por donde yo la veo a la EF. Y otra es lo que, realmente se cree que es y por lo que la gente lo entiende. Por un lado creo que la gente la entiende, como una disciplina para la construcción de sujetos, con cierta aptitud o para la acción, que les permita realizar una práctica deportiva, así lisa y llanamente, sin mucho más. No veo muchos profesores, la verdad que

vea que tengan una visión más amplia de la EF. Para mí la EF es una disciplina que funciona como una guía para el desarrollo del acervo motor de las personas de una aptitud para acción, y como guía también, entendido, para el día a día de las personas. También a través de ella se transmiten ciertos valores de la práctica y saberes, hablando de saberes teóricos, sobre qué estamos haciendo acá, porqué lo hacemos, porqué se hace así y como toda disciplina de la educación creo que también construye, una guía para ayudar a las personas a cómo pensarse, como una guía a una práctica digamos crítica al uso del cuerpo.

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

J: la EF, debe servir, dentro de una cultura sedentaria, como la que vivimos, es muy curioso, porque en general se dice que nosotros tenemos que preparar a los chicos para el futuro y los tenemos que preparar para esta sociedad, casi que carecería de sentido la EF. Porque la sociedad justamente, se la pasa sentada, pero para mí justamente, parece un factor disruptivo la EF, necesario para que las personas hagan uso del cuerpo y para el placer del uso de los cuerpos. Que sea de manera individual o de manera colectiva, creo que esa sería una de las funciones principales que cumple a nivel social la EF y justamente en esto, en el reconocimiento de yo tengo un cuerpo y en ver las posibilidades que motora ese cuerpo, de poder explorar ese abanico de posibilidades y no reducirnos al casi único (pausa, duda) casi única opción que otorga esta sociedad, que sería estar básicamente, sentado en un sillón siendo productivo en una oficina, por así decir. Creo que esa es una de las funciones sociales, que además a través de ellos, a través del fomento de ese disfrute del cuerpo, creo que también, que es algo fundamental que se tiene que dar en nuestras clases, eso también va a favorecer a que la gente misma, vaya a prácticas donde explore su cuerpo de una manera más amplia.

15- L: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

J: creo que el eje de fondo que atraviesa mis clases o en lo cual trato siempre de recuperar es que las clases sean un espacio de construcción auto regulada por los sujetos que participan de la clase, la construcción, el disfrute y la apropiación de los cuerpos, por parte de cada uno que va, que participa de la clase. En ese lugar, nosotros los docentes somos guías, creo, de ese proceso, por lo menos así es como la veo yo. Y salir un poco también y propiciar el espacio para que salga un poco de esa construcción del cuerpo colectivo, de ese cuerpo que es deseable, que es esperado por la sociedad, y esperar a que cada uno a través de esa apropiación del cuerpo, pueda explorarse, pueda disfrutarse y conocerse más, que sea sobretodo un espacio para eso. Capaz esta bueno ver de qué manera, abrir el espacio para eso, yo creo que es fundamental recuperar la palabra en la EF y darse esos momentos, que no es todo “bueno, nos sentamos, acá está la pelota, vamos a hacer esto”, no. Creo que es muy importante el trabajo de reflexión acerca de las prácticas de la clase.

Entrevista semidirigida a López, Ezequiel.

Entrevistadora: Melendez, Lucila.

1- L: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de EF?

E: Principalmente porque era mi materia favorita. En la escuela era esperar la clase de ef, con el tiempo fui dando cuenta que lo que quería era jugar con mis amigos. Era un poco salir de la rutina, de lo que sería la escuela y porque siempre me gustaron los deportes. Entonces la carrera fue transmitir eso, ese amor al deporte y a compartir con los compañeros. Además como complemento, pensándolo laboralmente, del trabajo de guardavidas, ya que se hace en temporada de verano, para trabajar durante el año de otra cosa.

L: ¿Primero hiciste lo de guardavidas y después lo de EF?

E: Sí.

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

E: Yo me aboqué a trabajar en nivel primario, en la escuela pública. Realizando diferentes suplencias, algunas de mayor duración, pero principalmente esas edades de 6 a 12 años. No trabajé en inicial en escuelas, pero sí en clubes. Igualmente con secundaria.

L: ¿En Buenos Aires llegaste a laburar como profe?

E: Daba clases de natación, porque había hecho el curso de “entrenador de natación” mientras estudiaba la carrera, pero ni bien me recibí me vine a vivir a Esquel.

3- L: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

E: Porque es lo que me apasiona. Como dije antes, el nivel que abarco siempre es educación primaria, por una cuestión de elección, que me gusta trabajar con esas edades, son chicos que es muy sencillo inculcarles valores, el tema del respeto, el compañerismo, el compartir, la cooperación y otras cuestiones que hacen a la formación integral del ser humano.

L: ¿En natación también trabajas esas edades o tenés distintas?

E: En natación, fuera de lo que es la escuela, eh trabajado desde 4 años a 85 años. Así de abierto es el campo de trabajo docente.

4- L: ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

E: Si, yo creo que es necesario. Principalmente la formación de hábitos saludables. Que el chico no tenga sólo un estímulo semanal o dos, sino que él mismo quiera encontrar en la actividad física otras respuestas, que por ahí no se lo dan otras materias. Por lo tanto, fomentar de alguna manera el movimiento, el estar activo, el hacer deportes de equipo, y creo que “deporte” es una palabra importante es muchos diseños curriculares no se menciona, por el hecho de que por ahí tiene, creo yo, connotaciones competitivas, las reglas que no son fáciles de comprender, para chicos de primaria supongamos o de secundaria incluso, a veces no se trabaja a nivel deportivo, sólo iniciación y creo que es algo para reverter. Dado que hay chicos de 10 años, que están practicando algún deporte en otro lado, en concreto y lo desarrollan perfectamente.

Otro de los cambios podría ser, el acercamiento del docente a los chicos, hoy en día estamos atravesando una situación de conocimiento público, de pandemia que nos obliga a quedarnos en las casas y cómo podemos acercarnos a los chicos en esta situación. Creo que una de las opciones podría ser rever el tema de la digitalización, porque no trabajar con otras áreas, como la informática, que pareciera que no tiene que ver, pero puede ser una manera de comunicarnos, mejor con los chicos en sus casas en su familia, promoviendo juegos, por ahí algunas páginas que enseñen diferentes ejercicios, actividades lúdicas que lo motiven de alguna manera a ponerse en movimiento, fuera del ámbito escolar.

L: En el PlayStore de los celulares hay aplicaciones para hacer entrenamiento, por ahí no puede estar muy orientado al nivel primario, en este caso, pero me llamó la atención, hay varias de deportes. Creo que opciones hay respecto a lo digital y tecnológico.

E: Es muy interesante, igual yo lo que planteo es que haya un ida y vuelta, porque es complicado el saber si el chico en este caso está haciendo bien el ejercicio. Hay que ver un montón de cuestiones. Es una opción a lo actual, pero siempre tiene que estar, creo, guiado por un profesional y personalizado.

• **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

5- L: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿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?

E: Elaborar una planificación anual con todo lo correspondiente, el diagnóstico de grupo, los objetivos, los propósitos, contenidos, y darle importancia también a las actividades transversales en conjunto con otras áreas, como ser plástica, música, etc. Es un requerimiento de la escuela. Después vos trabajas de tu manera, la clase.

6- L: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

E: Es impuesto. La planificación tiene que estar. No te piden la planificación diaria, que trabajas en la clase del día a día. Pero sí los contenidos que vas a trabajar como unidad didáctica. En general te piden la de principio de año y después si llegas a hacer algún proyecto en particular que lo entregas con una semana de anticipación, de entrega en el momento. Se trabaja bastante en proyectos en común con otras materias, tipo proyectos institucionales. Fomentar mucho las salidas, nosotros que vivimos acá en Esquel.

7- L: ¿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?

E: La planificación es fundamental. Es lo que nos va a ayudar a completar los objetivos con el grupo. Es fundamental saber para quien está dirigida, cuál es la población, el diagnóstico de grupo y en base a eso elaborar las estrategias o métodos que sean más acordes a los objetivos que planteaste.

L: Entonces podría decirse que los objetivos son el componente nuclear de la planificación para vos.

E: Para mí sí, pero a la vez entender la flexibilidad que se pueden dar en diferentes situaciones. Volver a planificar es algo muy común, podemos poner unos objetivos, creo que debemos poner objetivos principales y secundarios. Lo podríamos ir adaptando también si vemos que surgen otras cosas.

Es importantísimo lo que saben los chicos, eso viene de la mano del diagnóstico, qué experiencias tuvieron. Por poner un ejemplo, de un campamento, tengo que evaluar cuantos alumnos tengo, que experiencias tienen, que edades, para saber la duración del campamento, las cosas que llevar, si va a ser en carpa, o en dormis, o un acantonamiento, es fundamental, esto es sólo por poner un ejemplo. Pero necesito saber que experiencias tienen los chicos, el grupo y en base a eso poder adaptar las actividades.

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

8- L: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

E: Para mí es fundamental el conocimiento del cuerpo en su totalidad, trabajar el educando de una manera integral, con el desarrollo máximo posible de todas sus capacidades, ya sean coordinativas, locomotivas. Incluso es muy importante la cuestión de valores, para que se lleven a cabo los juegos, la iniciación deportiva. Para que se lleven a cabo de forma respetuosa, armoniosa que puede crear un clima favorable para el aprendizaje.

L: Entonces, de los saberes que trabajas, podríamos nombrar, juegos...

E: Si, el juego para mí, es una herramienta, que utilizamos para que el chico tenga conocimientos a través del movimiento, a través del aprendizaje, la toma de decisiones más allá de condicionales, del desarrollo de la fuerza, velocidad, de la flexibilidad, resistencia de una forma lúdica. Que si bien quizás el no sepa que está trabajando eso, pero para mí es fundamental que el docente lo tenga muy en claro.

L: Es decir, ¿son instancias de juego que estaría proponiendo el docente (vos) y no tanto algo que propongan los chicos?

E: Sisi, creo que también hay que dejar un espacio de creatividad y las propuestas de los chicos, siempre tiene que haber un ida y vuelta, pero guiado. Después está toda la parte de ocio, tiempo libre y recreación, que justamente se trata de eso, desde mi punto de vista, el disfrute del juego en sí mismo. Pero yo el juego, más personalmente lo veo como una herramienta para un fin.

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

E: El conocimiento del cuerpo, la propiocepción, todas las capacidades, como ya dije, condicionales, coordinativas. La autonomía me parece que es fundamental. Que el chico trate por lo menos de resolver los desafíos, los juegos, las actividades de manera independiente. Trataría de sus posibilidades de

fomentar eso, la creatividad, el trabajo en equipo, y lograr el conocimiento pleno del cuerpo, sobretodo siempre utilizando el movimiento trabajos de equilibrio.

L: ¿Algo de entrenamiento que me habías dicho que eso te interesaba?

E: Si, yo creo que en edades tempranas, en el nivel primario, es importante trabajar la fuerza, la velocidad, la resistencia, pero la trabajamos de otra manera, no hay que sobre exigirlos, quizás utilizando mucho los juegos. Pero por poner un ejemplo, en chicos, la fuerza yo creo que hay que trabajarla, que siempre se está trabajando desde que nació, pero hay que evaluar bien la manera de hacerlo. Ya vencer una resistencia, como se denomina la fuerza por varios autores, es trabajarla. Es decir, yo con saltos puedo estar trabajando la fuerza, con acciones de empuje, de tirar, estoy trabajando la fuerza, con acciones de lanzamiento, también la estoy trabajando. Entonces el entrenamiento, propiamente dicho como lo conocemos no es aplicable a niveles primarios, pero sí trabajar las condiciones que favorezcan eso en una etapa posterior.

L: Y ¿respecto a vida en la naturaleza?

E: Y es un eje fundamental, y aprovechando el lugar geográfico donde estamos, hay que utilizarlo al máximo posible. Que los chicos tengan conocimiento de los lugares que nos rodean, donde viven, poder fomentar la valorización de esto y el cuidado del medio ambiente con los seres que la habitan. Es muy interesante trabajar le eje de vida en la naturaleza y creo que por le lugar en el que vivimos es importantísimo aprovecharlo. A su vez acá es más fácil la cuestión burocrática para las salidas.

10-L: ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

E: Yo creo que en los diseños curriculares ya están los contenidos establecidos. Así que simplemente es tomarlo y desarrollarlo. Queda en la incentiva del docente cómo hacerlo y que propone. Simplemente eso.

L: ¿Qué opinas de eso? ¿Tendría que haber alguno obligatorio?

E: Yo creo que los diseño curricular están pensados por personas que han estudiado mucho la materia y por algo son. No aferrarse únicamente a eso pero sí

tomarlo como un punto de partida importante y tienen que estar. Sobre todo el eje de corporeidad. Lo que hacemos habitualmente con los chicos, es trabajo con el cuerpo y eso es fundamental para mí. Y con eso todas las habilidades sociales que desarrollan con otros sujetos.

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

E: Yo personalmente trato de aplicar los tres ejes. Corporeidad, corporeidad y sociomotricidad y el de vida en la naturaleza. La idea, como ya dije al principio es formar sujetos integrales. Entonces las herramientas que puedas utilizar es importante aplicarlas, y tratar de hacerlo lo más amplio posible e ir probando lo que funciona con el grupo. Claramente cada grupo tiene su característica y es importante observarlo a eso y lo que ellos necesitan. No sólo lo que uno como docente (pone énfasis) tiene que hacer en ellos sino poder tener este ida y vuelta, por eso es que digo que la planificación tiene que ser flexible. Quizás tengamos una idea de grupo que termina resultando otra, entonces hay que volver a adaptarse.

L: ¿Tenés algún autor, ya sea de la rama de la Pedagogía o del entrenamiento que vos tengas en cuenta, por ejemplo para elegir o trabajar un contenido? ¿Puede ser de lo otro que vos laburas, de vida en la naturaleza o de natación también?

E: Con el tema de los libros, pienso que quizás son fuentes de información importantísima pero hay que ver (y pone en duda) dónde fueron escritos, en qué época y sobre qué poblaciones se basaron. Tengo libros de entrenamiento, me gusta mucho Navarro de la rama de natación, y es fundamental sacar información de ahí, pero entendés que estamos en un país que se llama Argentina con poblaciones que tienen sus necesidades y quizás hay cosas que en el libro no lo dicen, incluso cuando vas a trabajar a un club, nos encontramos con otra realidad y cómo resolvemos ese ideal que nos plantea el libro. Hay veces que no lo podemos plasmar. Entonces hay que tomarlo, creo yo, como una referencia y a la vez ir armando tu propio conocimiento con la experiencia.

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

E: (titubea, suspira, piensa) bueno, quizás lo que dije del deporte. Quizás un niño de 8 o 9 años de edad, desde un planteamiento curricular, no debe trabajar el deporte en la escuela, pero yo creo que sí se puede hacer, si el grupo (según sus particularidades) está en condiciones de hacerlo. Como una iniciación deportiva, quizás, pero no tener miedo a decir la palabra deporte en la escuela. Creo también, que es fundamental el principio de la lateralidad, de hacer varias disciplinas en las edades tempranas y el chico si quiere seguir practicando deporte, pueda elegir, total ya tubo la base de muchos estímulos que te permite desempeñarse con mayor eficacia, seguramente.

L: ¿ESI te dejan laburarlo?

E: Yo creo que debería trabajarse. Hay que mejorarlo seguramente. Se da más importancia en la secundaria. Son temas de reciente aparición que se formalice o no en la educación, pero son fundamentales. Todavía hay mucho para recorrer.

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

13-L: 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?

E: (Toma aire, se sonríe y suelta el aire) creo que la EF partiendo de lo que son los lugares donde se forman los docentes, los profesorados, las universidades, tienen mucho por mejorar todavía, en Argentina, porque es necesario encontrar profesionales idóneos de las materias que dan en los profesorados, para dar una base sólida a quienes se van a desempeñar en el campo docente. Si vamos al caso, tiene que salir de la fuente la habilidad de educadores y después se irán formando con la experiencia también, con la salida en la que le toque desempeñarse cada uno, pero creo que tienen mucho por

recorrer todavía. Es importante esto que decíamos hoy, de actualizarse constantemente, capacitarse. Alguien me dijo una vez que “la EF es un mar de un metro de altura” y realmente hoy en día creo que es así. Porque tenemos muchas áreas para trabajar, pero quizás muy poco de cada una, entonces también queda en el profesional seguir capacitándose, seguir en el área que quiera trabajar. Lo que voy es la formación del profesor de EF. Hay profes excelentes que te das cuenta que no se quedaron sólo con los saberes del profesorado, así que creo que hoy en día hay mucho por ver desde la parte de formar docente. Que hay mucho para trabajar desde ese lado y continuar capacitándonos constantemente, que es un compromiso no sólo de quienes hacen las capacitaciones sino de los profesores, de querer realizarla.

L: ¿Y, pero entonces que es para vos la educación física?

E: Para mí la EF es todo. Tengo una definición que después te la paso que está muy buena. Pero sería (dudas) el conocimiento que adquirimos a través del cuerpo del movimiento, que nos ayuda en todas nuestras etapas de maduración del ser humano, tanto desarrollo biológico como mental, físico y social que nos permite adquirir ese conocimiento a través del cuerpo digamos. La EF trabaja en cualquier edad y es importante tomarla como algo fundamental para el desarrollo integral de la persona.

“la EF es una disciplina pedagógica, transversal a todas las etapas de la maduración del ser humano, cuyo objetivo es lograr un desarrollo integral de la persona (biológico, físico, psicológico y social), con el consecuente perfeccionamiento de todas sus capacidades a lo largo de su vida, utilizando el movimiento corporal como instrumento para adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, valores, hábitos e identidad social. Contribuyendo a su desarrollo óptimo y bienestar” (Entre profes, 2019).

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

E: Y para mí es fundamental, porque enseña, sólo como decía recién, a desarrollarse físicamente sino también a la relación con los pares. Cuando

estamos enseñando un juego, estamos enseñando algo que tiene reglas, estamos preparando a un sujeto para que se desarrolle de manera positiva en la sociedad en un futuro. Saber que hay normas, que consecuencias a determinadas acciones, por eso creo también el deporte enseña mucho, pero partiendo de lo que es hoy mi trabajo en las escuelas, nos ayuda al desarrollo de virtudes y valores que permiten la relación entre los niños digamos, entre ellos y con los adultos, o docentes.

L: ¿Si tuvieras que decir una corriente sobre la que te paras para dar EF?

E: Conductivismo, hay que tenerlos cortitos (risas). Yo creo que la construcción del conocimiento es de ambas partes, del niño y del educador y lo demás son herramientas. Trato de no enfocarme sólo en una manera de hacer los ejercicios. Ejercicios que por su necesidad optima - el entrenamiento por ejemplo – tenes que utilizar el conductismo, no hay margen de error. Hacer una sentadilla correctamente, con determinado peso, es necesario que la persona haga el ejercicio tal cual, para que no corra riesgo su salud y entonces creo que son herramientas. La idea igualmente siempre es construir el conocimiento en conjunto, para mí.

15-L: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

E: Ppff (se llena el pecho de aire y exclama) que pregunta! Vuelvo al punto entonces de preparar personas para la sociedad y después puedan ser ciudadanos que se desarrollen plenamente, no entenderlo sólo como (no sé cómo decirlo, dice bajito)... Tratar de verlo integralmente (dice firmemente) al chico, como con sus posibilidades, potencialidades y no sólo lo que te está demostrando, por poner un ejemplo, en un ejercicio en particular, sino ver que mas hay. Potenciar las virtudes, no sólo las carencias trabajarlas y que se vaya dando, que el desarrollo de los chicos sea natural, acompañarlos y que puedan ir creciendo.

Cierre

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

E: Y bueno... me gustaría verla cuando este (risas). Yo creo que es fundamental el compromiso del docente con la profesión, es importantísimo seguir actualizándose, estar abierto a los nuevos conocimientos que van surgiendo, hay paradigmas que están cambiando constantemente. No creer que tenemos el saber absoluto, sino seguir buscándolo, seguir construyéndolo y bueno, tratar de estar a la altura de los nuevos desafíos que nos plantea la educación.

Entrevista semidirigida a Curiqueo, Pedro.

Entrevistadora: Melendez Lucila.

1- L: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de EF?

P: Sencillamente, elegí ser profesor de EF por la actividad física y los deportes en general, siempre me gustaron los deportes y me gustaba hacerlos.

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

P: Llevo trabajando 5 años dentro de la educación formal y pública, en casi todos los niveles desde maternal, inicial (jardín, aclara), primaria y en la actualidad incluso secundario.

3- L: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

P: Hoy soy profesor en la escuela, no sólo porque es algo que me gusta y disfruto hacer, enseñar y recuperar los valores de la actividad física en la vida.

4- L: ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

P: Cambios si, quizás en lo pedagógico es algo que se está perdiendo dentro de las escuelas en cuanto en las formas de abarcar las diferentes situaciones. Me refiero a dar más clases en el aula, no el SUM, trabajos y charlas técnicas, tácticas. Además metodologías de juegos de cada uno de los deportes. Creo que sirve, lo aplique en algunas ocasiones y los chicos aprenden un poco de lo teórico llevado a la práctica.

• **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

5- L: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?

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

P: La modalidad que utilizo es la que se requiere desde la escuela, con diferentes variantes que piden en cada año que se hace alguna modificación. Preparo un plan anual, que utilizo como guía. Luego empleo unidades didácticas, en general son trimestrales y si hay alguna salida uso proyecto, es la bajada de línea general. Desde la escuela o supervisión nunca tuve una devolución de mis horas de trabajo, ni de la planificación.

6- L: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

P: Es un requisito que se puede extender dentro de la escuela, hasta mitad de año, eso lo puedes hablar con los directivos de la escuela. Podría decirse que no es extremadamente impuesto, se puede hablar de las fechas, es flexible en ese caso.

7- L: ¿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?

P: El sentido sería una estructura en la cual vas a cumplir durante el año, con sus diferentes contenidos que vas a enseñar y tener en cuenta siempre la pedagogía durante el año, el cómo y porque. Yo creo que lo nuclear, además de la estructura es el contenido. Y es necesario ver que saben los chicos para ver con qué contenidos seguir. Piden mucho fútbol y cada tanto los dejo jugar o al quemado.

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

8- L: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

P: Además de los contenidos del diseño curricular, hago referencia a los valores. Los valores, son el respeto, cuidado y responsabilidad durante la hora de trabajo.

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

P: Saber cuidar el cuerpo de diferentes manera por, sobre todas las cosas con buenos hábitos para mejorar la salud a través del la actividad física. Generar y motivar para hacer actividad dentro y fuera de la institución. También doy juegos de iniciación a los deportes. Desarrollo de las capacidades y habilidades.

10-L: ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

P: La escuela tiene contenido y saberes, con los cuales estoy de acuerdo ya que son un abanico de variantes y diferentes deportes actividades que les brindan a los alumnos, basados en el diseño curricular.

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

P: En mi caso lo utilizo desde lo teórico a lo práctico. Pienso que lo tradicional es fundamental que no se debe perder.

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

P: Yo creo que no, hoy en día en la actualidad los alumnos tienen muchas formas de aprender tanto dentro y fuera de la institución, la cuestión está en la disposición de cada aprendiz.

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

13-L: 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?

P: La educación física de hoy es cada vez más variada en cuanto a los diferentes deportes y actividad física que les brindamos al alumno y considero que es muy bueno.

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

P: En cuanto al nivel social yo creo que estamos perdiendo ese valor de realizar actividades físicas ya que la tecnología avanza cada vez más y son menos los alumnos que practican deportes fuera de las instituciones.

15-L: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

P: Mis valores siempre fueron el lograr dejar en el alumno un conocimiento básico de cada unos de los deportes, así sea mucho poco pero que le sirva y pueda elegir.

Cierre

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

P: Yo que creo que en la sociedad actual la educación en general está perdiendo el valor que se merece tener, los docentes dentro de la escuela muchas veces no solo sos el profesor sino mucho más un referente para el alumno y que acompaña dentro y fuera de la escuela.

Entrevista semidirigida a Austin, Lucas.

Entrevistadora: Melendez Lucila.

1- E: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de EF?

L: Sí sí recuerdo, porque había empezado a estudiar una carrera previa, que era relacionada a lo social y no me gustó el CBC y cuando mi novia entonces me dijo yo me voy anotar a tal carrera (EF) la acompañé para ver cómo era y me terminó gustando el lugar. Entonces ahí fue cuando me anoté a la carrera de educación física.

E: Pero porque, que fue lo que viste que te gusto

L: el ingreso cuando íbamos entrando, había mucha gente que estaba haciendo futbol, estaba en construcción el gimnasio, en la entrada al Romero Brest no se podían ver, pero una vez que entrabas al lugar donde se inscribía y se dictaban las clases, me gustó el ambiente, había chicos tomando mates, estudiando en el cuadrado que charlaban entre ellos, que se yo, me gustó la vida del lugar. Habíamos ido a sacar un cuadernillo para ingresar y al final sacamos para los dos, para mi señora y para mi y dije bueno, y me voy a anotar a ver si puedo pasar el examen de ingreso.

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

L: Yo llevo como profesor 4 años. Siempre trabaje, mi mayor trayectoria es en maternal en lo que hace a jardín. Primero hice algunas suplencias en lo que es maternales y hace 4 años que trabajó en era continua en salas de 3, 4, y 5 años, en un barrio llamado barrio Baden, acá en Esquel. En menor medida en primaria, en primer ciclo principalmente. En secundaria no tengo experiencia.

3- E: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

L: Soy profesor de Educación Física porque lo veo como una herramienta, para tener más llegada dentro de una comunidad que necesita algún... este.. que te da la libertad para ser quién sos. Apuesto a la educación porque lo veo como una herramienta para ayudar a la sociedad en que vivimos.

E: Ayudar en qué sentido?

L: En el sentido de.. por ejemplo, un nene entra a la EF es cuanto más libre se siente y como doy clases en un barrio un poco complicado, te cuentan realidad que por ahí no le cuentan a la maestra de sala. Mismo situaciones que viven en la casa te las cuentan mediante los juegos en la clase de educación física y yo como persona responsable puedo ayudarlos sin que se sientan presionados.

4- E: ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

L: Necesita cambios porque como la sociedad va cambiando tenemos que ser sujetos adaptables a esos cambios y yo siento que en cuanto al trabajo en sí

de cada uno, no, sino en el trabajo bajar con equipo en equipo... hacer trabajos en equipos con diferentes profesionales creo que la educación física como tal tendría que llevarse a cabo, sea en el jardín, primaria, o secundaria con un algún otro profesional que acompañe la clase en sí. Porque como te decía, es un espacio donde las personas se liberan y son tal cual son y mediante los juegos puedes ver un montón de cosas que por ahí en la sala no puedes apreciar.... No sé si eso contesta tu pregunta.

• **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

5- E: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?

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

L: Acá se utiliza la planificación anual, mediante unidad didáctica la utilizo yo y esa planificación anual se re planifica, por así decirlo, cada tres meses o a mitad de año. Tenés que realizar una nueva planificación basada en esa planificación inicial o planificación anual que presentaste.

6- L: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

P: Es un requisito que se puede extender dentro de la escuela, hasta mitad de año, eso lo puedes hablar con los directivos de la escuela. Podría decirse que no es extremadamente impuesto, se puede hablar de las fechas, es flexible en ese caso.

E: Entonces no tiene que ver con algo que vos elegiste que sea así, sino que te piden desde la jerarquía

L: Desde supervisión, ellos le avisan a mi directora y ella me pide a mí una planificación anual. Y también me avisa en esa planificación anual o primera planificación si hubo un cambio o modificaciones que se vayan haciendo y tengo que planificar cada tres meses. Planteando si hay alguna salida, si hay una salida

es mediante un proyecto, presentando los proyectos de salidas. Todo tiene que estar en.. guiado por una planificación anual que se presenta a principio de año.

E: Sólo las salidas llevan proyecto?

L: Si la salida son mediante proyecto y si hay algún... por ejemplo el día de la familia o especiales, también se tienen que plantear las actividades en un proyecto enmarcado en ese día que ayudas a las docentes también, sea el día de los jardines que se hace a cabo o el día de la familia, se presenta una planificación mediante un proyecto.

La devolución que me han hecho es bastante crítica, en cuanto a las diferencias de pensamientos por ahí... como explicarlo (mira hacia arriba)... En planificar en base a fin de año y tenías correcciones de y "...Fíjate... Que yo iría por este autor o por este otro..." Siempre hay una devolución y siempre es jerárquico, de la directora para conmigo y la supervisora para con la directora. Siempre tengo ese intercambio, cada vez que presento planificación anual, o cada tres o seis meses, se charla con la directora por así decirlo y se ponen en común las diferentes obras y el porqué de esa aplicación, qué me lleva a mí a pensar esa planificación. Generalmente, la planificación anual tiene su modificación a mitad de año, según cómo viene el grupo y como venimos con el tema de tiempo de trabajo, se readapta a lo que hayamos podido trabajar y a la evolución que tengan los grupos, o sea, yo ahora tengo seis grupos en total, y no todos avanzan de la misma manera, asique se readapta y no todos tenemos la posibilidad, asique se adapta, cada tres o seis meses, se adapta esa planificación que es como anual una idea de lo que queremos trabajar durante todo el año.

Si, a grandes rasgos, si. Una planificación grande, anual y después cada 3 meses se readapta esa planificación anual a planificaciones más cortas.

E: y entonces eso es un requisito impuesto o lo han ido acordando

L: Acordaron desde supervisión, ante la planificación anual, ir acortándola, porque la directora me pidió ella quiere saber con antelación lo que es el trabajo que se realiza clase a clase. O sea.. tuvimos una charla bastante intensa, a lo cual yo metí que no podía explicarle cómo iban a ser las clases, porque una vez que

planificaba tenía que ver como venia el grupo. Así que eso se fue trabajando. Al principio hace 4 años atrás, era una planificación anual que tenía se dividía en dos mitades, las dos mitades del año, y hoy estamos con una planificación anual que cada 3 meses tiene una adaptación.

7- E: ¿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?

L: Respecto a la planificación, tengo un eje. O sea sigo un eje, le doy un sentido a la planificación, más que nada como un orden, pero no lo sigo estrictamente. Doy clases en una comunidad que tiene realidades por ahí muy diferente a otras y tenés que adaptar eso que vos pensaste constantemente, clase a clase. O sea tengo una idea de lo que quiero llegar a fin de año, qué es lo que plasmo en la planificación a principio de año. Pero a medida que voy dando las clases, uso diferentes herramientas que me hacen ir y venir dentro de esa planificación y de esa readaptación que voy haciendo a mi planificación anual. Lo que sí toda planificación o todos los ejes que trabajo, los implemento a través del juego, es algo que lo utilizo, que me sirve mucho todo lo que tengo que aplicar a la planificación lo hago mediante el juego, y un espacio de juego.

E: Que tenés en cuenta a la hora de planificar?

L: Bueno, primero el clima, si es adentro o afuera, tengo un espacio muy reducido en lo que es la infraestructura edilicia, y después en invierno tenemos que estar sí o sí adentro y no contamos por ahí con tantos materiales. O sea que eso es primordial a la hora de planificar. Después tengo en cuenta la comunidad del barrio en el que doy clase. Porque por ejemplo yo puedo planificar mucho, pero si el nene que asiste a la institución no come y tengo que reestructurar mi planificación de ese día, para, en vez de llevar adelante la clase, colaborar con la alimentación de esos grupos. Eso también tengo en cuenta, la comunidad que deba concurrir al institución o que viene. Y después vienen o no, si los llevo a conocer y aquellos nenes que son nuevos y tienen trayectoria escolar o no. Es lo

que tengo en cuenta para una primera planificación. Una vez que ya conozco los grupos y ya vengo trabajando con ellos, priorizo en mis planificaciones el tema de estimulación motriz de cada uno de los nenes y la energía acumulada que cada uno trae.

E: ¿Qué componente es nuclear para vos?

L: El juego. El juego es el componente especial que tiene mi planificación. Mediante el juego núcleo un montón de aspectos del grupo y de necesidades del grupo que después me sirven para replantearme los objetivos propuestos o no a principio de año.

Ocupan un papel muy importante debido al contexto de vulnerabilidad que tienen muchos de estos nenes. Los saberes previos, que ellos traen, o las vivencias previas que ellos traen, previa cada clase. Por eso viene de la mano con el tema de las planificaciones. Muchas veces por ahí ha pasado que eh pensado en una actividad y te encontrás con realidades, que si te sentás frente a la computadora planificando, no vienen a la mente, si no conoces al grupo. Gracias a Dios hace bastante trabajo y me aceptó bastante la comunidad así que conozco muchísimo de las realidades que se viven en el barrio, así que cada vez que me siento a planificar, puede venir algún imprevisto dentro de este marco socioeconómico, que no tiene que asustar, como por ahí me asustaba en las primeras clases sino que tengo las herramientas para trabajarlo. No sé, tenés de todo, desde maltrato familiar, hasta chicos que no comen, hay de todo, asique sobre eso trabajo.

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

8- E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

L: La primera es el respeto para el profesor y los compañeros cuando nos toca hablar. El por favor, y el gracias. Después, se hace mucho hincapié en el cuidado del cuerpo, de mi propio cuerpo y de mis compañeros, viste que en educación física tenés contactos en manchas se hace mucho hincapié en el

cuidado del cuerpo y en el respeto. En cosas como por ejemplo, la higiene personal de cada nene, el lavado de manos, el cepillado de dientes. La importancia del respeto al otro y también, no sé cómo explicarlo bien, pero las autoridades por ahí no son tan malas... Porque por ejemplo en donde doy clases juegan y lo bueno es el ladrón y lo malo es el policía. O sea, es hincapié en que no, están para cuidarnos muchas veces, no creer, que la policía está para cuidarnos y que existen otros juegos, que siempre el juego de jugar a las luchas o golpearse entre ellos, haciendo hincapié en el cuidado de mi propio cuerpo y del de los compañeros.

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

L: Los conocimientos previos que tengo, se basan más que nada, en corporales y demás no, en la equidad como persona y trató de pregonar eso en mis clases, de que nadie es más que el otro y que haya equidad. Tenemos casos de chicos adaptados y demás, que hoy por hoy, en la realidad que vivimos... los nenes, no todos pero algunos por ahí se ríen de lo que es diferente o lo que sale de algún prototipo que impone la misma sociedad y tratar de explicarles que no se basa la vida en prototipos y que pueden haber cosas diferentes o situaciones que no son ideales y que de esos no podemos reírnos o mirar para otro lado o que tenemos que tratar de ayudar de ponernos en el lugar de esta persona. En definitiva somos personas, no importa si yo tengo zapatos nuevos y vos no ,o si yo tengo ropa nueva y vos no, sino que el otro también es una persona y no por eso voy a dejarlo de lado o reírme... Por ejemplo, algo que a mí me marcó fue el tema de que cuando yo entré había juegos para nenas y juegos para nenes, y que un nene le decía a una nena.. “vos no podes jugar al fútbol porque sos nena...” Yo tengo una escuelita de fútbol y sin embargo esa equidad la busco en todos los aspectos de mi vida, ponerse siempre en el lugar del otro y no creerse más ni menos que la otra persona y que trato de aplicar en mis clases. La igualdad, la equidad, que puede haber gente que piensa diferente, y no por eso tildarla con una cruz, marginarla ... y el cuidado del cuerpo toco muy bien cuidado cuerpo y

tiene. Porque te repito es un barrio, una zona mejor dicho que ve mucha violencia, violencia de género, violencia familiar, entonces tratar de explicarles que se puede hablar, no necesariamente se va a un golpe y que un adulto por ahí levanta los brazos o los abre no lo hace para golpear sino que puede ser un abrazo también. Sobre eso también se trabaja mucho en las clases de EF o por lo menos trato de que ellos vean que hay otra realidad o por lo menos por 40 min en esos estímulos.

E: ¿Podría decirse también, que dentro de lo que son los saberes estás trabajando lenguaje corporal –con esto que comentabas de lo del abrazo- y juegos, también?

L: Si lenguaje corporal, siempre haciendo hincapié en eso del respeto también en valores. Inculcar valores no sólo mediante juegos y actividades y sino con la acción en sí.

E: ¿Y haces tipo, como si fueran juegos predeportivos?

L: Si, iniciación a juegos predeportivos. Por ejemplo, crearles el material, crear el material a la par de ellos, con lo que es cometas para hacer juegos de lanzamiento, primero generar el material en la clase. Ponele que nos tome bastante tiempo, después explicarlo para que lo utilizamos, y después el juego propiamente dicho, que es un juego previo, a un deporte, voley, handball, o el lanzamiento del handball, son juegos predeportivos. Lo mismo hicimos con fútbol y lo mismo hicimos el año pasado con hockey, hicimos hockey. Salió bastante bien, lo único que después los papás se acercaban a la docente preguntándole, el tema de cómo hacer los palos de hockey para seguir jugando, porque jugaban con las escobas y cosas así. Así que bueno, se hizo una reunión los papás y les expliqué el tema de que muchos de los chicos llevan los juegos de Educación Física a la casa y los papás muchas veces no pueden tomarse el tiempo para hacer un palo de hockey o para ponerse a hacer el rol adelante y rol atrás en la cama. Así que se pide también a la comunidad que se tomen 10 minutos para compartir con los chicos, que se tomen el tiempo para escuchar el nene ese que va con esa cosa nueva, por ejemplo como era el hockey.

E: ¿También das entonces un poco de gimnasia?

L: Si, gimnasia doy bastante. Pero para lo que, estilizar cuerpos y demás. Se compro hace dos años o más, con lo recaudado por cooperadora un minitramp. Así que mediante el minitramp con saltos y gimnasia, trabajamos con una colchoneta grande, que también se compró hace dos años con el minitramp, trabajamos la parte de gimnasia, rol adelante, rol atrás, algunos hacen vertical con ayuda y medialuna con ayuda. Pero sí, se trabaja bastante, rol adelante en planos inclinados. Se restauró un tobogán, de esos de plástico, y se usa como tobogán y como plano inclinado. Y después mediante circuitos. Trabajo bastante con circuitos, porque tenemos ruedas de autos viejas, que se mandaron a pintar porque había nenes con problemas, de colores amarillo llamativo y trabajamos mucho lo que la motricidad, de adentro, afuera, trabajar sobre planos inclinados, que también usamos el tobogán. Y después se pintó el piso del SUM, que está pintado con dos rayuelas y líneas en diferentes direcciones, para que podamos trabajar también equilibrios y sobre las ruedas.

E: Y por ejemplo, expresión corporal, das algo?

L: No, con expresión corporal mucho no trabajo porque no tengo el conocimiento, creo. No me siento cómodo porque creo que no lo sé. Tampoco me eh dedicado a ver que puedo hacer con la expresión corporal. Si he usado en un par de clases el tema de la música, para relajarlos y movimientos del cuerpo, cuando les enseño las partes del cuerpo, bueno la cabeza, la nariz, ojo, ombligo. Trabajamos las partes del cuerpo y creo que ahí hice un poco de expresión corporal pero no mucho, porque siento que no estoy tan preparado para darles un conocimiento más certero y más profundo. Sí lo utilizo como una herramienta, para que conozcan las partes del cuerpo, para que tengan movilidad y nada más.

10-E: ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

L: Lo que pasa que como obligación (mira hacia el costado, piensa)... si tengo que decir la verdad, nadie me va a obligar a dar nada, simplemente la única obligación que tengo hoy por hoy, creo, que es mediante la planificación, o sea, que tenés que planificar. Después, tenés fechas patrias que tenes que trabajar

sobre determinados temas. No es una obligación sino que ... (duda) sino que te lo comentan y te dicen "...te parece, no te parece, si te parece puedes hacer esto o no hacer esto.." y uno elije, por ejemplo en el día de la familia, realizas actividades que involucren a la familia. Me resulta un poco chocante el tema de "tenés la obligación de.." (como que se sonría, duda) no lo veo como que te obligan, pero como que está implementado... el día de la familia, el cumpleaños de la institución, alguna que otra fecha patria. Tenés que hacer o tocar determinados temas, no lo había pensado así... Sí, puede que sea una obligación preestablecida ya, de antemano, una imposición, no una obligación, que se hay puesta que en determinadas fechas tenés que tocar determinados temas. En cuanto a obligar, que me digan, "vos tenés que dar esto", no que yo lo haya vivenciado, tampoco lo aceptaría. Si vienen y me dicen eso, "¿por qué?, ¿con qué objetivo?" si yo no lo tenía planificado por ejemplo, me gustaría que sea quien sea que me lo diga, sea la supervisora o la directora, le preguntaría el por qué y si la respuesta es en beneficio a llegar a un buen puerto en lo planificado en su momento se verá que hacer. No haría por obligación, de hecho me ha pasado dando clases, que yo pienso totalmente diferente a los supervisores, y en su momento me enojaba. Ahora no, ahora logré hablar de igual a igual, tener que estudiar cosas, de autores, que uno no está acostumbrado a leer y puedo plantearles mi postura de igual a igual, antes me decían algo y decía, bueno, si, y modificaba algo, hoy por hoy no, definiendo lo que tengo hecho, o sea, que no me van a imponer nada, por así decirlo.

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

L: lo que pasa que yo, mucho de los autores, por nombres propios, la verdad es que no me los acuerdo, no los tengo memorizados, si te digo tal autor. Pienso mucho en lecturas que tuve del profesorado o lecturas del diseño curricular, de algún que otro texto de esos autores. Ahora se me ocurre Freire, o cosas así que los leo y trato de entenderlos, siempre desde la postura que uno no tiene el saber total de nada y que me puedo equivocar. Puedo presentar una

planificación y decir me baso en tal autor, pero porque leo y digo a mi me identifica esto. Y pongo como prioridad que trabajo con personas y que los sujetos no son todos iguales y cosas así y voy con lo mío. Muchas veces me saltan con autores de afuera, o que en Europa están haciendo una cosa o en el Reino Unido hacen la otra mediante la educación, y yo no, primero que no he viajado a esos lugares y no he leído en ingles ningún libro de EF o de educación y muestro mis descontento y digo que yo eso no lo sé, o que me lo traduzcan o hablemos sobre el tema. Por lo general me baso en autores o que están en el diseño curricular de la provincia o en autores, como es el caso de Freire, que he leído en el profesorado o libros del profesorado. Que es dentro de todo mi conocimiento. Y cuando el debate se torna en cuanto autores de otros países que no conozco, trato de aprender, me tienen que orientar, y si me convencen los pensamientos ideológicos de ese autor o de los temas que toca por ahí, en cuanto a lo social y lo que uno trabaja, estoy dispuesto a modificar y seguir aprendiendo.

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

L: que no pueda dar, no, si hay que tener cuidado, por ejemplo cuando se tocan contenidos, como fue la ley de educación sexual. La ESI tuvo muchas voces en contra y muchas a favor, había que tener como cintura, para ver qué pasaba, porque había mucha gente, o padres, o familiares o mismo docentes que decían, “sí, esto se puede dar, no, esto no se puede dar..” con eso es un tema que hay que tener cuidado. Se puede trabajar, pero tenés que tener cuidado con la forma en que lo expresas. Otra cosa con la que noto que hay diferentes posturas, es con el tema del lenguaje inclusivo, con el tema de cómo se le habla o como hablar con las familias, es un tema a tratar.

E: ¿Pero hay docentes ahí que hablen con lenguaje inclusivo, por ejemplo la “e”?

L: Sí, este año en la reunión, cuando se expresaban a la comunidad, hablaban con el tema de la “e”, hasta suena raro, porque tenés que modificar tu

forma de hablar. O sea, venís hablando, lo más bien y como que se trababan cuando lo usaban, pero sí se referían a la comunidad con la “e”.

E: Claro, pero viste que hay gente que lo tiene más incorporado y aunque “moleste” al oído, le sale más fluido...

L: Igual también va con los principios de cada persona y por eso también te das cuenta cuando algo es forzado. Más con el lenguaje, lo han utilizado para quedar bien con todos. Pero si yo hablo de una manera o la otra, el receptor del mensaje se pueda sentir incomodo con mi forma de hablar. Pero sí, se notó como forzado, ese lenguaje inclusivo en ese determinado momento no quedaba.

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

13-E: 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?

L: la EF es un área que mediante el conocimiento del cuerpo y del juego, le permite a las personas y a los niños mostrarse tal cual y aprender conocimientos y saberes para prepararse para lo que se viene en su vida diaria, en su vida para cuando uno sea más grande. Es fundamental en la formación de una persona y en el acompañamiento de una persona. No sólo en la parte corporal, sino en cuanto a sentimientos y conocimientos.

E: ¿Por qué crees que es fundamental?

L: Es fundamental porque te permite conocer tu cuerpo, te permite saber cómo trabaja tu cuerpo, sean tus músculos, sea si sentís algún cansancio muscular que tenemos y generalmente cuando uno realiza actividad física o EF lo hace con un grupo el trabajo, entonces te permite insertarte en un grupo de personas y conocer más gente. O sea que te forma también con conciencia social. Conoces tu cuerpo, una vez que lo conoces sabes cómo trabajar con él y cómo relacionarte, por eso creo que es fundamental la EF.

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

L: como trabajo en una institución que tiene una comunidad un poco vulnerable, la considero fundamental. Brinda un espacio, para los niños y sus padres, en el que ellos se pueden expresar libremente, conocer su cuerpo, trabajar sobre el mismo, interrelacionadamente con otras personas que pertenecen a esa comunidad y expresarse libremente y conocer que hay otros caminos a lo que ellos están acostumbrados por ahí, a vivir en el barrio.

15- E: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

L: (me repregunta, se ríe y responde) no sabría qué contestar. Sobre los principios de ser buena persona, de respetar al otro y de ser educado y de comprender que hay personas que pueden pensar diferente y no por eso tenés que juzgarlo o no escucharlo. No sé responde la pregunta, pero es lo que veníamos hablando, de hacer hincapié en las clases y en la personalidad de uno. Tratar de inculcarle a los niños el respeto, el valor de la amistad, el compañerismo, la equidad.

Cierre

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

L: Creo que tenemos un rol fundamental en esta sociedad como formadores de personas y como profesores de EF y tenemos un arma muy poderosa y tenemos que aprender a trabajar con ella, para la formación de sujetos, que van a ser mejores en la sociedad en la que vivimos.

Entrevista semidirigida a Fontanella, Matías.

Entrevistadora: Melendez, Lucila

1- L: ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de educación física?

M: Comencé a estudiar ingeniería mecánica y por trabajo y cuestiones familiares deje. Mientras trabajaba mi familia me insistió y como siempre hice deporte de chico, y un amigo de mi viejo que después me convenció para ser

guardavidas, vos tenes que ser profe de educación física, porque tenes el perfil y el carisma y bueno me hablaba, yo tenía 18 años y no entendía nada. Y me anote, siempre fui de buscar los mejores institutos o de tradición y renombre, entre en Las Heras, el 44. Entre posta porque no podía hacer la otra carrera y mi familia siempre me insto a hacer algo a estudiar.

Asique entre en Las Heras, el primer año no me costó nada, era muy orientado al deporte y encontré una forma de ser, mi estilo de vida es ser profe de educación física. Te soy sincero llegue sin querer, no lo hubiese elegido nunca como primer instancia. Y hoy no me arrepiento.

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

M: Mi antigüedad no es mucha, al ser de provincia de Buenos Aires mi experiencia arranque en Chubut, acá en Esquel en el año 2008, cuando vine a probar suerte por tres meses. Desde el 2008 a la fecha siempre trabaje en primaria y en jardín. Con el correr de los años me forme más con un perfil formador, y por mi tipo de personalidad y forma de ser, apunte a un solo nivel, el primario. Nunca trabaje en secundario. Y también voy articulando con inicial porque me parece que es importante saber los primeros pasos con los que yo los recibo en primaria, de qué manera vienen o no. Siempre estoy en contacto con, en la escuela donde trabajo es multinivel, trabajo siempre en jardín en contacto, charlando, viendo que hacen que no hacen y haciendo después mis diagnósticos, teniendo en cuenta distintos factores. Si vos sabes de donde venís, sabes a donde querés llegar, entonces es más fácil para mi poder detectar a donde los puedo llevar.

Solo si trabaje, tengo una orientación en deporte que es rugby y trabaje con 15 y 16 años, es distinto trabajar con un chico que va al deporte que con un chico de secundario que va, como es hoy la realidad, condicionado. El concepto de escuela está relacionado a la obligatoriedad, entonces el chico no tiene la misma predisposición. Así que yo prefiero, estar en primario y en inicial.

3- L: ¿Por qué hoy sos profesor de educación física en la escuela?

M: No se si tiene que ver un poco la genética de mi familia, mi madre es docente. Con el correr de los años siempre me autoexigí, me gusto siempre ser el mejor, trabajo desde que estoy en primer año. Trabaje gratis los cuatro años, así que lo único que me incentivaba cada día era ser mejor. Por un lado puede ser un problema, por otro puede ser muy bueno para la profesión ser muy exigente y encontré en la escuela sin querer, lo que había más trabajo acá en Esquel, como un camino en el que me sentí muy seguro a la hora de trabajar. El hecho de (puede ser por mi personalidad) detectar cosas en los chicos, actitudes más allá de lo que te pueden llegar a mostrar o no, me hizo tener un perfil más pedagógico. Me defino mas como pedagógico técnico y no tan formador, tan deportista, tan entrenador. La escuela me da ese placer, en el patio, todo el tiempo resolviendo conflictos, situaciones, planteando nuevas actividades. Este año se dio poder trabajar la parte de campamentos, que es jodido trabajarla solo y en un colegio privado.

Por eso elegiría la escuela siempre, por encima de cualquier deporte elijo la escuela y también la escuela me dio mucha herramienta y poder explotar al máximo todo lo que tenga que ver con un deporte en el campo de juego

4- L: ¿crees que la educación física necesita cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

M: Necesita cambios urgente. Yo se lo atribuyo, en mi trayectoria, primero un poco a algo que no se puede manejar que es la falta de vocación. En mi caso como te conté al principio fue sin querer, y encontré un camino más en la parte pedagógica de ida. La verdad que me encanta resolver procesos pedagógicos todo el tiempo, complejizarlos, evaluar lo que me dan y lo que no, etc.

Uno de los problemas hoy es la vocación. Ahora como accedes vos a algo tan importante como la educación, si no tenes vocación y accedes fácil, ahí está el problema. Creo que los niveles de exigencia en Argentina han bajado tanto, con este tema de que el chico tiene que pasar por ejemplo. Desde la escuela hasta nosotros mismos que estamos estudiando en un terciario, te dicen que te va a ver un tutor y en todas tus prácticas no te fueron a ver. Vos accedes a una devolución de un tutor, hoy lo veo yo con experiencia, tal vez cuando uno arranca no discernís

entre lo que está bien y está mal en esos niveles, te encontrás con que te dice cosas y pensás que no tiene la más pálida idea de lo que está hablando del patio.

Me he encontrado en situaciones en las que los tutores no tienen experiencia en el patio. Acceden a cargos jerárquicos o a cargos de evaluación pedagógica, sobre otras personas que van a ser docentes y no tienen la más pálida idea.

Los cambios urgentes hoy para mí son: reformular todo como vienen pasando en Arg. no tiene sentido, hace años que se viene cambiando de polimodal al viejo plan y en nosotros el acceso de los docentes a los niveles terciarios tiene que ser otro.

He tenido practicantes a los que les preguntas porque haces este juego de carrera de relevos en primer grado y porque lo hiciste igual en jardín, que me ha pasado y no tienen la más pálida idea, y sabemos que siempre por la experiencia en el patio la individualidad del chico, la evolución en la que está, el período sensoriomotriz, operatorio concreto en la que va pasando, tiene ciertas capacidades en las que en otros niveles no tiene y eso el chico lo tiene que saber porque discernir, porque le sale o no. Entonces creo que para mí el cambio hoy fundamental, si bien la educación viene bastante golpeada y va a llevar años, hay que hacerlo sobre, en el caso de nosotros que estamos hablando, en la formación en los terciarios, el acceso de los docentes que dan en los niveles terciarios tiene que ser mucho más estrictos y para mí tiene que abarcar mucho trabajo de campo en escuela, porque después lo que vas a evaluar es el docente como lo aplica en el patio y después en los niveles a los cuales se accede, de grado o grado superior. Que por más sea bueno o no si ser mejor o peor persona el hecho de estar sentado leyendo mucha bibliografía, cambiando e intercambiando jugando, eso también te da otra plasticidad frente a lo que vos tengas que ver.

El cambio para mí está ahí, si el docente de EF es mejor va a poder proponer una mejora en lo poco que hace en el patio. Después que la educación está para atrás y sí, también hay que hacer cambio a nivel polimodal.

Hoy la UBA, que es pública está entre las mejores de Latinoamérica. Pero los docentes a los que acceden, muchas veces trabajan ad honorem. Entonces creo que el hecho esta en eso, en lograr un equilibrio entre el acceso de los docentes en cargo terciarios, que son formadores nuestros, tiene que ser mucho más riguroso. Creo que sería ese el cambio para el EF nuestra hoy. Largar al campo laboral docentes mucho mas formados pero con gente que los forma que tenga otro criterio de formación, basado en la experiencia. Ahí está para mi hoy el primer cambio.

Que hay que hacer muchos, muchos más, pero hoy está ahí.

Tengo gente, un conocido que trabaja en el ministerio de educación de Chubut y nunca trabajo en escuela, es real lo que te digo. Entra al ministerio por un contacto, por otra capacidad muy buena de él. Pero su primera asignación es modificar los diseños curriculares. Decí que con criterio dijo “poneme en otro cargo, porque yo nunca trabajar en escuela”. ¿Cómo alguien que nunca trabajo en escuela le vas a dar la tarea de modificar un diseño curricular? Y de ahí pensalo en todos los estratos educativos. Es una realidad de Chubut. Capaz pasa también en BA, pero yo dije, “pucha, en ese camino estamos”.

Yo sigo insistiendo que la burocracia o la política esta tan politizada y burocrática la educación que nunca sabes quién va a acceder acá o no. Y el hecho de que gran cantidad salen sin experiencia o sin capacidad, porque no están bien formados también hace que el campo se remita... a por ejemplo pagarle, a uno que todavía no se recibió, menos para cumplir la función de uno que si se recibió porque no le quiere pagar lo que vale, me paso en BA con titulo de guardavidas y maestros de EF (titulo de tercero en su momento), trabajar de guardavidas y de profe al mismo tiempo. Hoy es concebido una locura, por \$4 la hora tengo que saber RCP, mantener la víctima, todo lo que incluye eso por \$4 la hora. Hoy lo veo y es una locura, en su momento, en el año 2003/4 la Arg. está saliendo de la crisis y que me iba a poner en exquisito. Hoy creo que sí, se lo que estoy poniendo en juego, mi vida.

• **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

5- E: ¿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?

M: En mi caso, modalidades de planificación de donde egrese, tuve un montón por suerte, un profesorado más orientado a la parte pedagógica, en la que las materias fuertes y donde tuve maestros excelentes, en los cuales, tuve que estudiar mucho, tuve que sentarme, que eso es algo que para la teoría se necesita.

La modalidad que yo uso es proyecto anual y unidad didáctica. La institución no hace hincapié en que yo labore de una u otra forma. Eso lo hago yo. A partir del 2010, hice un curso con un profesor Daniel González de BA y el instauro en ese curso un modelo de planificación en el cual yo me sentí automáticamente identificado.

Ahora vos decís dos años, sabemos que la planificación es la debilidad de los profes, a no ser las chicas, que son un poco mas ordenadas, planifican todas, los varones somos más desordenados.

Lo vi y me sentí que era práctico para mi, poder hacer después del plan anual, la unidad didáctica, en ese momento era bimestral, ahora es trimestral. Y través de la unidad didáctica, me es fácil para mi y también es fácil para el director o el que viene a observar, entonces le da la posibilidad de ver y preguntar acá porque haces esto o lo otro. El estar todo entrelazado en 6 ítems que yo armo la unidad, si alguien me tiene que ir a ver, no hace falta que tengan que interrumpir mi clase para que tengan que preguntarme que puse acá o que estás haciendo.

A su vez siempre respeto todas las características que tienen que ver con la planificación, que tiene que ser flexible, fácil de modificar, que tiene que ser entendible, medible, aplicable, todo lo que reúne no, las características de planificación.

Yo uso plan anual y unidad didáctica. Después uso proyectos especiales a parte, que son los que tienen que ver con los campamentos y los diagnósticos iniciales y final y a veces hago (no los entrego) diagnóstico a mitad de año por que hay un gran cambio o pongo un gran cambio en el proceso de mitad de año con respecto a la primera parte del año.

Devoluciones directamente nunca. Creo nunca estuvo nadie a la altura de mi capacidad profesional que este en condiciones de evaluarme. ¿Por qué? Por lo que te dije antes. Un supervisor acá por ejemplo tiene menos experiencia que yo en el campo. Entonces ahí ya estamos hablando de que, si bien voy a tomarlo porque me parece que uno tiene que estar siempre abierto a todo y después tomar lo que sirve, me pasa que como en algunas cosas soy más fuerte como todo profe, en otras me doy el lujo de provocarlo diciéndole, “no porque yo acá hago esto por esto, por esto y por esto y ahí veo que lo pongo en jaque. Si yo estoy poniendo en jaque a un supervisor con un solo contenido ya a mi me deja mucho que desear.

La única devolución que tuve, fue trabajando 7 años en una misma escuela, siempre use la misma planificación, cuando vuelvo a tomar cargo nuevamente, la que estaba designando era mi directora de ese momento una profesional muy criticada, muy exigente, fue la única en 8 o 9 años de experiencia que me vino a evaluar, se sentó con la sillita ahí en un momento en mi clase, agarró mi unidad didáctica, mi proyecto anual y empezó a ver lo que yo hacía en clase. Yo lo mas bien, re tranquilo, si esta todo escrito lo podes aplicar o no, es como que cubrís una parte de tranquilidad, para el papelerío y después vas viendo como haces tú clase, porque obviamente vas viendo y podes modificar en base a la realidad de los chicos que tenes en la clase.

Cuando me voy a tomar el cargo, estábamos conversando y me dice “porque yo tu planificación la use para dar un curso” porque me pareció que era practica, era sencilla, era clara y que era completa. Entonces en su momento, cuando vos, me acuerdo Mati, yo en esa escuela cese por un traslado transitorio, me reemplazo otro profe, hice una puesta en práctica de las planificaciones de las

chicas y la primera que use de ejemplo fue la tuya. Miren como planifica este profe, acá hace esto...” Ahí tuve mi primera devolución, siempre creí, que lo que yo hacia esta bien, más allá de tomar el curso yo veía que iba resolviendo y enfrentando situaciones, con padres, reuniones, con los chicos, con los docentes y todo se me iba resolviendo, entonces hay un buen camino por el lado de la planificación. Que todavía la veo siempre con ganas de modificarla, siempre.

Pero bueno, también me ha llevado gracias a la formación que tuve en mi instituto, muy orientada a ese lado, mucha capacidad para planificar bien. Que me cuesta, sí, me cuesta un montón sentarme, ando todo el día inquieto, creo que cualquier profe es inquieto, asique debe ser por ese lado.

6- L: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

M: Es un requisito institucional impuesto, en cuanto a tiempos, pero en el cual, esta imposición de la institución no va en contra de lo que yo pensaría como correcto. Por ejemplo, la entrega de un diagnostico tiene que estar, más tardar, mes, mes y medio. Ahora que no es un diagnostico completo, eso seguro, en un mes y medio el chico no me va a dar la toda la realidad con la que trae. Ahora, en mi caso, al trabajar en el mismo nivel, de primero a tercer grado, yo ya se que la culpa de lo que traiga en segundo va a ser mía. Es un requisito impuesto y también acordado entre todos los docentes, la fecha de entrega. En la cual la escuela donde yo trabajo no hace mucha exigencia en cuanto a las materias especiales, sí nos las tomamos nosotros de esa manera.

La periodicidad antes era bimestral, yo tenía cuatro unidades didácticas, hoy tengo tres, con cual es trimestral. La unidad la voy variando acorde al nivel que estoy trabajando. En este caso trabajo con chicas de primero a sexto, en su momento volveré a la vieja organización y que era primero, segundo y tercero. Me parece que también, la experiencia en el campo me ha dado cuenta, que cuanto más abarca menos calidad pones tener.

Así que si es una periodicidad impuesta, trimestral. Con entrega primero de proyecto anual, se anexa el campamento, que se va a realizar en fechas

estimativas, se anexa después el proyecto de campamento, se entregan los diagnósticos iniciales, al principio. Llega mitad de año, yo hago una evaluación para mí porque no me la piden, un diagnóstico de mitad de año, para ver que mejoró y que no con respecto a la primera mitad del año. Se entrega las otras dos unidades didácticas, trimestrales y a fin de año un diagnóstico final, que también incluye el campamento.

7- L: ¿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?

M: Primero básicamente, voy a la realidad del país y miro el diseño curricular. El diseño curricular de Chubut para mí deja bastante que desear. En mi experiencia, calcula que todo tiene un porque en cuanto que Chubut tiene un sistema educativo, mucho más nuevo que el de provincia de BA y yo vengo de provincia de BA, estudie con ese. Y acá cuando yo llegue, se usaba el de provincia de BA, teniendo el de Chubut. En mi caso en 2008, planifico con el de provincia de BA, el último diseño curricular se había modificado en el '98.

Aparecen los NAPs, que también era como aldaños o anexos al diseño, que entre vueltas, no se sabía si usarlo...

Para planificar tengo en cuenta que, por ejemplo yo que trabajo en primaria, primer ciclo y jardín que me gusta mucho y no trabajo porque no tengo doble cargo, siempre lo que son nociones y motricidades. Esos dos elementos claves los voy combinando. Es decir, muchas nociones para una motricidad, muchas motricidades para una noción.

Por ejemplo, corren.. correr lento y rápido, correr por arriba de, correr por debajo de, las voy combinando de todas las maneras posibles, para llegar a adquirir el bagaje motor que necesita la etapa con la que yo estoy trabajando con el chico, para poder encarar la que sigue, que sería el segundo ciclo. Eso es lo prioritario que tengo, después lo voy enlazando, frente a todas las estrategias didácticas que tengo yo. Que actividades uso? Exploratoria, guiada y conducida,

siempre tengo tendencia en los primeros niveles, a no coartar la creatividad, trabajo mucho exploratorio. Ahora llega un momento en los que mi experiencia me dice, “no acá ya tenes que hacer algo guiado”. En el cual una respuesta mía va a condicionar un montón de respuestas de los chicos. Y después termino conduciendo. Si bien me parece que hay situaciones para conducir, hay situaciones en las que lo amerita, lo dejo para el final del segundo ciclo. En el cual el conducir es una pregunta mía o un dato mío, va a condicionar una sola respuesta del alumno. Vamos en contra de la creatividad, que es lo que mucho hoy se habla, pero a la vez eso me sirve para yo ver si en mi diagnóstico/planificación, estoy logrando lo que creo que voy a lograr y me ayuda a mantener un orden en clase. Cuando yo veo que los chicos no son siempre iguales, que la clase tiene una tendencia a irse de las manos, en cuanto a que se golpean, hay actitudes, pienso que un chico no puede haber tenido un buen día. También tengo en cuenta que hay una idiosincrasia de pueblo, en la que estoy trabajando, el chico está muy cargado, entonces empiezo a tirar actividades más conducidas, en las cuales la respuesta está condicionada, evita un mal mayor.

Tengo mucha base bibliográfica. Piaget, Meinel y Schnabel, los estudios de la inteligencia motriz, siempre trato de leerlos y estar al día, ver porque el chico responde a esto y no lo otro. Qué pasa cuando un chico corre y no puede lograr una carrera con salto fluido, que pasa con los apoyos frente a la parte de gimnasia, que es una actividad que se trabaja muy poco, en la escuela. Tengo mis motivos para pensar porque es así. Es una disciplina muy rica y que lleva mucha formación. En mi caso yo me formé con el entrenador de la selección nacional de gimnasia acrobática, el cual hoy tiene sus dos hijas campeonas del mundo. Con lo cual un trayecto en la gimnasia y lo hice ad honorem. Me acuerdo que me había pagado \$30 en un año, en el 2005. Y hoy dije, en su momento yo decía “no importa porque yo sé que estoy con el mejor”.

Después trato de incorporar proyectos nuevos. Por ejemplo esto de la ESI donde veo que muchos docentes y directivos están muy poco preparados y nosotros al estar en la EF, en mi caso hoy trabajamos yo con mujeres y mi

compañero con varones, por una organización que hicieron cuando yo no estuve, se modifico para que tome la nueva profesora. Yo siempre fui a pro a trabajar mixto. Hoy las tendencias están cambiando, van y vienen. Creo que en la etapa clave que es la madurez sexual en la que están el varón y la mujer, es más fácil trabajarlos juntos. Y de esa manera, nosotros como profesores de EF siempre estamos trabajando la ESI. O sea, la Educación Sexual Integral, siempre la estamos trabajando. En cambio el docente de aula, capaz tiene que hacer otras estrategias para juntarlos y poder intercambiar. Ya que la educación hoy es de pupitre a docente que imparte, sigue siendo la misma. En la escuela donde trabajo te encontrás en situaciones en las cuales salís y están escribiendo en el piso, en grupos mixtos. Pero creo que la ESI la trato de integrar desde ese punto de vista. Trabajo a parte pero con mi compañero decimos, hacemos una actividad juntos hoy, y vamos viendo como se interactúan, como toman el cuerpo, como se cuidan, etc.

Todo lo nuevo lo trato de inculcar, pero te soy sincero, hoy esta una tendencia a que lo viejo es malo. Yo no lo considero así, sigo con mi base vieja de pedagogía, pero sí trato de leer para tener una mente abierta y poder incorporar algo nuevo. No lo incorporo directamente. Ya que se habla tanto y los acceden a niveles superiores y te dicen que hacer, dudo mucho del camino que hicieron para llegar. Entonces trato de ser muy crítico.

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

M: Yo tengo que lograr por la etapa en la que estoy “darle los laureles” al de secundaria. Una base motora muy amplia, teniendo varios puntos en cuenta. El desarrollo de la inteligencia motriz, viendo en que estadio están, como los chicos atrapan las cosas del mundo exterior y las incorporan. Como se las doy yo, en qué manera las logran ellos. Ese es un núcleo, la teoría. Para mi tenés que tener un buen marco bibliográfico. Y también hay un perfil. Yo soy un perfil muy conductista. Se que en un extremo es muy limitante para mi, tengo que tener otro perfil y manera. El marco bibliográfico para mi es clave. Una vez eso, como relacionas las actividades en sí con el marco y en base a tu experiencia de campo.

Las tres aisladas no sirve (marco, experiencia, actividades). Por eso digo que siempre hay que tener una trayectoria o mínimo hay que sentarse a leer.

Al combinar todas esas ahí yo arranco mi núcleo, en que voy a hacer hincapié, tengo chicos que vienen nuevos y me doy cuenta rápido que no son míos, por cómo se mueven o investigo de donde vienen y ya se quien es el profe y su perfil.

En actividades motrices, la coordinación óculo manual, la uso un montón. Es clave y siempre voy complejizando.

El núcleo sería, el marco bibliográfico, el trabajo de campo como lo combino con la parte motriz y teniendo en cuenta dos factores, el desarrollo del esquema corporal a los 12 años y el fin del desarrollo del sistema nervioso. Si yo no doy una calidad excelente en el bagaje motor, antes del fin del desarrollo del SN, voy a condicionar el final su trayectoria escolar deportiva. Tengo que ser multisectorial, estar en varias cosas a la vez. Para poder yo tener una visión de lo que estoy evaluando cuando el chico se mueve o no. Tengo que lograr en la evolución, no mantener la actividad, si lo hago el chico se aburre, pierde interés y retrocede en la madurez del contenido. Tengo que estar formado como profesional y poder tener la capacidad de evaluar.

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

M: Es complejo, estamos en una educación que imparte. Siempre priorizo el juego, como los dos recursos que tiene, como contenido en sí mismo o el carácter que tiene el juego, lúdico, expresivo, socializador y como recurso metodológico. Siempre tengo una tendencia a que el juego este dentro de la clase, de manera que genere en los chicos, esas ganas de venir a la clase, para después yo imponer mi clase. Porque yo creo que eso es lo que tienen que desarrollar. Que doy tiempo para la flexibilidad en la cual el chico haga lo que quiera, si los doy. Sinceramente un 10 % de mi clase, casi nada. A medida que avance llegando a sexto grado, es menor el tiempo que le dedico que a primer grado. En los grados se retoma la base que el chico tiene, y esa base va a ser cada vez más firme.

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

8- L: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

M: Entiendo cómo, habilidades, para que el chico después pueda tener una base, ya que estoy en primaria. En ese sentido soy bastante conductista y capaz muy estructurado, es una falencia mía. Pero también está estructurado porque en lo que me gusta dar, me gusta ser el mejor. Yo sé que profes de primaria hoy tengo muy pocos competidores. ¿En base a qué?, no a la comparación, sé que me siento a leer. Un amigo una vez me dijo, vos no estás fallando, porque te estás sentando a leer, ya ahí ya no estás fallando. Por ejemplo, yo me forme con el mejor en gimnasia, entonces la base que yo le doy al chico para que aprenda la parte de gimnasia y no en todas las escuelas se da, sé que es buena. Hasta lo comprobé un año, que tuve primero, segundo, tercero e hice toda una evolución desde los apoyos, los rolidos, hasta hacer una muestra en la que el chico de segundo y tercer grado, primero no, logró hacer un rol sin apoyar la cabeza. Y logro hacer una continuidad de cosas, en las cuales yo las fui combinando para que la puedan hacer. Ahora, por ejemplo, que te puedo decir que malabares y no, porque no se hacerlo, me limito ahí.

Creo que la cultura de cada uno, depende del tiempo que le dedica. Todo ese tiempo que yo le resto a un saber de la cultura corporal, se lo aplico a algo y se lo saco a otra cosa. Por ejemplo un pibe que hizo circo hasta los 25 años, adquirió una capacidad buena y después estudia EF y se recibe a los 30, y ya a esa edad sin tener experiencia en la escuela y no te va a gustar la escuela. Todo el tiempo que lo dedico a hacer, no le gusta la escuela. La mayoría de los profes que está en escuela es porque tiene vocación, sino no lo es, mi criterio.

Ahora en mi escuela están haciendo un test, detecta como los grados de desarrollo de fuerza, inciden en la coordinación motriz en alumnos entre los 6 y los 12 años. Antes trabajar la fuerza en edades tempranas antes era un concepto loco. Yo no me siento en condiciones de aplicarlo a los 6 años, tendría que leer

mucho. El tema es que ahora todos te dicen “antes no – hoy si” y van todos y lo hacen, pero para hacerlo tenes que estar formado.

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

M: Como ya te dije yo trabajo desde lo técnico. Doy habilidades, gimnasia, juego motor, nociones espacio-temporales, juegos, trabajo la lateralidad.

10-L: ¿Existen contenidos/saberes que la institución prescribe como tradición u obligación? ¿Cuáles? ¿Qué posición tenés al respecto?

M: Mmm en verdad no. Pero podría decirse que es tradición de la institución (ya que es un colegio privado-religioso) que se enseñen valores, sobretodo la solidaridad, el respeto por el otro, en cuanto a EF. Después los pibes tienen materias religiosas. Pero a mí no me obligan, lo doy porque creo que es necesario como formadores también enseñarles valores, ya que vivimos en sociedad.

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

M: Todo lo que vi en el profesorado, teorías del movimiento, Meinel y Schnabel, pedagogía, Piaget, seis estudios de Psicología. Sigo mucho de entrenamiento y sigo instando en la pedagogía que es lo que me gusta. Trato de leer artículos actuales, siempre con mi criterio de profesional.

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

M: No, ninguno. Estoy restringido en algunas cuestiones como enseñar el rol adelante porque los cuidados y el tema de los abusos. Si el ambiente no está dado para hacerlo lo evito. Si va en contra de mi seguridad como profesional, ahí el limite lo pongo yo, no trabajo con miedo, pero si respeto.

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

13- L: Seguramente a lo largo de los años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la ED ¿Cómo podrías definir la educación física actual?

M: La veo muy importante. Sé que me mi función es vital. No sabría definirla. Si la EF no estaría hoy sería todo distinto. Si vamos a algo técnico, el chico adquiere los saberes a través del mundo externo, del contacto. Las primeras evoluciones y cosas que el chico adquiere es a través del cuerpo. En jardín lo ves al toque. El equilibrio, por ejemplo, es fundamental. Mi materia no es más importante pero está al nivel de las otras. Se trabajar proyectos en conjunto con otras áreas.

14- L: ¿Qué función social le otorgas a la educación física en la escuela?
(contextualizarla para el nivel educativo)

M: Es clave. Si vos hablas de integración ya estás hablando de discriminación. Si todos aceptamos que uno es distinto al otro, ya no habrá que hablar de integración. Hoy se toma el problema y se lo afianza.

15-L: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la EF?

M: Creo que todos se merecen una oportunidad. Soy muy exigente conmigo mismo. Los chicos tienen la capacidad de elegir, entonces tengo que mostrarles el abanico y puedan decidir, en este caso que deporte hacer. Los valores. Prepararlos para la realidad. Está formada sobre la realidad de lo que yo creo que es la vida. No voy a poder darles a ellos, lo que yo no soy.

6. Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. Torres (Coord). *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. (pp. 119-134). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Baena Extremera, A. y Ruiz Montero, P. (2016). "Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física". *Acción motriz*. N° 16. Enero/junio 2016. 19-26.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba. Vélez Sarfield

- Calvo, P. (s/f). De frente... March. Inicios, rupturas y Educación Física en la Pcia. De Bs. As. 1936-1940.
- Calvo Luch, Á., Ferreira Urzúa, M., León-Prados, J.A. y García Sanchez, I. (2011). "Un análisis DAFO sobre expresión corporal desde la perspectiva de la educación física actual". *Emásf Revista digital de Educación Física*. Año 2, núm 11 (julio-agosto 2011). 20-28.
- Campomar, M.C. (2015). *Las Prácticas Corporales Expresivas en territorio: Un contenido posible para la inclusión*. 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2015). Contenido, contenido educativo. En Carballo, C. (Coord.). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastraeo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (Pp 102-106). Prometeo libros.
- Castro Nuñez, U. (2017). "El juego motor tradicional como patrimonio cultural inmaterial". En revista *Acción motriz*. Editorial n° 19. Julio/Diciembre 2017.
- Emiliozzi, V., Galak, E. y Viñes, N. (2009). Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En B.E. Chaverra Fernandez (Coord. acad.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-61). Medellín, Colombia: Funámbulos editores.
- Gómez, R. H. (2002). la enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. una didáctica de la disponibilidad corporal. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Gómez, R.H. (2007). Educación física y constructivismo social. *Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, volumen 1, número 3. 31-38.

- Gómez, R.H. (2015). "Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento". En Ferreira, A. (comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Colección Educación Física y deporte en la escuela. (Pp. 101-122). Laboratorio de Investigaciones pedagógicas de la Actividad Física y el Deporte. Instituto N°1 "Dr. E. Romero Brest". Miño y Dávila editores.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física infantil*.
- Gómez Smyth, L. (2016a). *La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico*.
- Gómez Smyth, L. (2016b). *La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: Perspectiva Latinoamericana*. II Jornadas de Investigación en Educación Física, Actividad Física y Deporte. Cipolletti.
- Gómez Smyth, L. (2017a). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física*.
- Gómez Smyth, L. (2017b). "La educación física crítica en proceso de construcción". En Gómez Smyth, L. (comp.) *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. (Pp. 7-42). Editorial de la Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4), 37-46.
- Gonzalez, F.J. (2016) "Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum". *Retos*. Número 29, 188-194.

- González, F. J. y Fensterseifer, P. E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente*. Congreso de educación física: repensando la educación física, Córdoba. Ipef, pp. 734-746.
- Lagardera Otero, F. (2000) "Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI". En *Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI. TANDEM. Didáctica de la Educación Física*. Número 001.
- Lagardera Otero, F. (2009) "Educación Física sostenible". *Acción Motriz*. N° 2. Enero/junio 2009.
- Da Silva Machado, T., Bracht, V., Almeida Faria, B., Moraes, b., Almeida, U. y Quintao Almeida, F. (2010) "Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar". *Movimientos*. Número 02, 129-147.
- Mansi, D. (2017) *Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2018) *Docentes innovadorxs en Educación Física: modelos de planificación y saberes*. Manuscrito inédito no publicado. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2018). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Primario. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51&from=150033>
- Pedráz, V. M. (2016). "Bases para una didáctica crítica de la educación física". En *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*. Número 123, 76-85.
- Poblete Galvez, C. (2018). Kom kake az-mongen wallontu mapu mew nieyngün ñi awkantun, pu Mapuche ka RapaNui ka fey: Análisis crítico a las iniciativas del Ministerio del Deporte en Chile para su revitalización. En Herrera Velásquez, M.I. y Hincapié Bedoya, D. (Coords.) *Juegos y Deportes*

Autóctonos, Tradicionales y Populares. Conocimiento desde la Acción Lúdica Latinoamericana. Editorial académica española. (Pp. 78-90). Grupo de Investigación PES, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Rivero, I. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. *Revista Educación Física y deporte.* Universidad de Antioquia. 27-1-2008, 43-56.

Rivero, I. (2009). La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En B.E. Chaverra Fernandez (Coord. acad.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 35-45). Medellín, Colombia: Funámbulos editores.

Rivero, I. (2014). Entre el juego y el deporte. *Novedades educativas.* Número 287, Noviembre, 48-52.

Rovira Bahillo, G. (2015). La práctica de la introyección motriz. *Acción motriz.* Editorial nº 15, julio-diciembre. España.

Rozengardt, R. (2008). “Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela”. *Revista Educación física y deporte*, número 27–2, 103-115. Funámbulos Editores.

Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Novedades educativas.* 322. Año 29. 40-49.

Ruiz-Montero, P. (2016). Valor educativo y cultural de los juegos –deportes populares y tradicionales en las clases de educación física. *Acción Motriz.* Número 16, 19-26.

Ruiz Omeñaca, J. V. (s.f.) La cooperación como alternativa en educación física.

Santini, J. y Molina Nieto, 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*, 19(3), 209-222.

- Scharagrodsky, P.A. (2014). El discurso médico y su relación con la invención del oficio del “educador físico”: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina, 1901-1931). En P.A. Scharagrodsky (Comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970*. (pp. 101-148). CABA. Prometeo libros.
- Scharagrodsky, P.A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37, número 2, abril-junio, 158-164. Curitiba, Brasil.
- Silva, M.S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. 80-94
- Taborda de Oliveira, M. (s.f.). Cuerpo y Educación física.
- Tejada Mora J. y Sáez Padilla J. (2009). Educación física y educación ambiental. Posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de futuro: la educación al aire libre y el aula naturaleza. *Wanceulen E.F. digital*. Número 5, pp.124-137. Universidad de Huelva.
- Uribe Pareja, I.D. (2009). El juego: sentidos y significados en la educación física. En B.E. Chaverra Fernandez (Coord. acad.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 23-34). Medellín, Colombia: Funámbulos editores.
- Villa, M.E. (2015). Breve historia de la Educación Física infantil en Argentina. En Crisorio, R y Giles, M. (Dir.). *Estudios críticos de Educación Física*. Colección Textos Básicos. (pp. 113-129).