

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2020

Título: Circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Estudiante: Vergara, Estefani Mikaela

Legajo: 26.450

Correo electrónico: estefivergara9@gmail.com

Tutorxs: Lic. Manuel Dupuy y Lic. Marcos Álvarez

Resumen:

El presente trabajo de investigación, tuvo como objetivo principal identificar y caracterizar los saberes de la cultura corporal que circulan en la educación física escolar de primer ciclo del nivel primario, del sistema educativo formal, intentando también describir en qué visiones y funciones sociales se sustentan los/as docentes para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas.

Luego de una ardua búsqueda de antecedentes y al haber encontrado escaso material que antecede a la temática, procedimos a iniciar la investigación de tipo descriptivo-exploratorio. La muestra seleccionada fue de sujetos-tipo, profesores que por referencias y antecedentes docentes oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semidirigida, la cual, si bien tuvo un formato ideado previamente en una suerte de guía orientadora, se desarrolló de manera profunda y personal en cada uno de los encuentros con los/as dos docentes entrevistados/as.

Luego de revisar los datos pudimos denotar que los/as docentes entrevistados/as manifiestan una actitud basada en la comprensión, en la estimulación y en la libre expresión de sus alumnos/as, brindando así prácticas pedagógicas críticas, emancipadoras y transformadoras, sustentándose en enfoques humanistas para desempeñarse en el sistema educativo formal, hacen circular saberes como el juego y el jugar, actividad física sostenible, entre otros, velando por un óptimo desarrollo de los/as educandos.

Palabras clave:

Educación Física – Prácticas Pedagógicas Innovadoras – Visiones y Perspectivas
- Función Social – Saberes de la cultura corporal.

Agradecimientos:

A mis amados padres...

Carlos Vergara y Delia Peinkofer, gracias por guiarme siempre,
por ser mi sostén, y por motivarme a superarme cada día,
Gracias mamá por aconsejarme en cada paso que doy,
por inculcar en mí valores y respeto;
por ser mi ejemplo en este camino tan hermoso que es la docencia,
y por transmitirme tanta paz, amor y dedicación en todas tus acciones.
Gracias papá por cada enseñanza que me has dado,
por ser la fuerza que a veces necesito, y por darme alas para volar.

A mis hermanos/as y sobrinos/as...

Gracias por incentivar me y acompañarme en cada sueño.

A mis ángeles Guadalupe y Andrea...

Que me cuidan desde el cielo.

A Enzo... mi compañero, mi confidente y mi amor,

Gracias por tenerme tanta paciencia,
por escucharme siempre y por potenciarme día a día.

A mis amigos/as que me ha dejado esta maravillosa profesión,

Gracias a Alejandra y Pablo, mis compañeros de finales,
que desde el primer día nos hemos acompañado
tanto presencialmente como a la distancia.

Un especial agradecimiento a la querida Universidad de Flores...

por formarme con sentido crítico y recibirme con buena energía.

Los mil kilómetros recorridos en cada viaje han valido la pena.

Y no puedo dejar de agradecer a mis tutores...

Mg. Manuel Dupuy y Lic. Marcos Álvarez,

Que han hecho una gran labor, trabajando incansablemente para ayudarnos a llegar a nuestra meta. Gracias por la paciencia, la dedicación, y las correctas palabras siempre, sin ustedes esto no sería posible.

Índice

1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y subtema	5
1.3. Introducción	5
1.4. Problema	7
1.5. Relevancia cognitiva	7
1.6. Marco teórico	11
1.7. Hipótesis	43
1.8. Objetivos	43
2. Segunda Parte: Material y Método	44
2.1. Tipo de diseño	44
2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	45
2.3. Instrumentos de producción de datos	51
2.4. Fuente de datos	52
2.5. Cronograma de actividades en contexto	52
2.6. Muestreo	54
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	54
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones	56
3.1. Exposición de resultados	56
3.2. Análisis e interpretación de los datos	56
3.3. Conclusiones y sugerencias	63
4. Anexos	66
5. Bibliografía	90

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: Circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física

1.3 Introducción

El presente trabajo de investigación corresponde al ciclo de licenciatura en actividad física y deporte, aborda como tema la circulación de saberes de la cultura corporal en educación física de primer ciclo del nivel primario. La elección del mismo surge de acuerdo a una investigación que viene desarrollando la Universidad de Flores. El respectivo trabajo se divide en apartados, el primero de ellos hace una breve mención sobre las visiones y perspectivas que fueron surgiendo a lo largo del tiempo en la asignatura, como lo han sido la visión militarista en sus inicios, luego la higienista, deportivista, psicomotricista y humanista; y el segundo apartado está orientado a desarrollar las prácticas pedagógicas en educación física con una perspectiva crítica.

Durante el transcurso en dicha carrera han surgido problemáticas que aquejan a los profesionales de la asignatura, por lo tanto, mediante este trabajo se intenta poner luz a los saberes de la cultura corporal que circulan en las prácticas pedagógicas de la educación física en primer ciclo del nivel primario.

Esta investigación está inspirada en la necesidad de identificar y caracterizar los saberes antes mencionados, reconocer la función social que se le ha asignado a la educación física, relacionando ambos componentes; y también diferenciar los tipos de prácticas pedagógicas desde una visión crítica y emancipadora, para de esta manera poder enriquecer a los futuros profesionales del área, confrontando así los valores hegemónicos del capitalismo desde una mirada justa respecto a los sistemas que oprimen a los sujetos, para poder mejorar la calidad educativa y la formación de los futuros docentes de la educación física, provocando así una mejora en las políticas educativas que atraviesan ese campo.

1.4 Problema de investigación

¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino en el año 2020?

1.5 Antecedentes de la temática y Relevancia cognitiva:

Para poder llevar a cabo el estado del arte se ha hecho un minucioso análisis, también hemos profundizado en base a autores que abordan nuestro tema de estudio, para así de esta manera ir arrojando luz a nuestra actual temática. En su mayor parte el material bibliográfico fue extraído de la plataforma virtual de la facultad de actividad física y deporte, de la Universidad de Flores (UFLO), brindado por nuestros tutores Mg. Dupuy, Manuel y Lic. Álvarez, Marcos. El mismo surge de acuerdo a una investigación que viene desarrollando la Universidad de Flores, hace algunos años vinculada a las prácticas pedagógicas en educación física; en nuestro caso el proyecto de investigación contempla cinco investigaciones ya realizadas desde dicha universidad, las mismas pasaremos a detallar a continuación:

- Cucci, E. (2013) “Características de los/as docentes de educación física posicionadas desde una perspectiva crítica y emancipadora” Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

El presente trabajo tuvo como objetivo principal conocer cuáles son las características de los/as docentes de educación física posicionados/as desde una perspectiva crítica emancipadora, que se desempeñan dentro del sistema educativo formal. Al no haber existido anteriormente temas de estudio como éste, se trató de una investigación de carácter exploratorio.

La muestra seleccionada fue de sujetos-tipo, se seleccionaron cinco docentes, los cuáles oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la que a pesar de tener una guía orientadora pudo desarrollarse de manera profunda y personal con cada docente entrevistado/a.

Los resultados obtenidos permitieron encontrar numerosas coincidencias entre los planteamientos de Paulo Freire y las expresiones verbales de los profesores investigados.

- Morén, E. (2015) “Propuestas de organización y de enseñanza en educación física”. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

Dicha investigación tuvo como objeto principal conocer cuáles son las características de las prácticas pedagógicas innovadoras con respecto a las propuestas de organización y de enseñanza de los docentes de educación física. El diseño de la misma ha sido de carácter exploratorio constituido por una muestra no probabilística de sujetos-tipo, donde fueron escogidos seis docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora, que se desempeñan dentro del sistema formal argentino, siendo la fuente de datos del tipo primaria.

Estas prácticas apuestan, en tanto a la organización de sus clases por un modelo innovador constructivista, en el que no existe una estructura en sí, sino que la clase se va dando en fases.

- Dupuy, M. (2015) “Tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora”. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

El mencionado trabajo de investigación tuvo como objetivo principal identificar los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica-emancipadora que actualmente se desempeñan dentro del sistema educativo formal. La investigación fue de tipo exploratorio al no haberse encontrado suficiente material bibliográfico.

La muestra seleccionada fue de sujeto-tipo, profesores que por referencia y antecedentes docentes oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos ha sido la entrevista

semiestructurada, la cual actuó como guía orientadora, pero dejando el espacio a otras interrogantes.

Los resultados obtenidos permitieron acrecentar el marco conceptual sobre los tipos de intervenciones planteadas.

- Ianonne, A. (2015) "Intervenciones ante episodios de conflicto de los/as docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora". Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

En dicho trabajo de investigación el objetivo principal fue identificar las intervenciones ante episodios de conflictos de los/as docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora, buscando generar conocimiento que enriquezca las propuestas pedagógicas y las estrategias didácticas para el ejercicio de la tarea docente.

El diseño metodológico ha sido de carácter exploratorio debido a que no se ha desarrollado con anterioridad en otras tesis. Se ha trabajado con fuente de datos primaria y con una muestra no probabilística tomada mediante el procedimiento de sujetos-tipo, el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual ha permitido a través de conversaciones profundas comprender la perspectiva que tienen estos docentes entrevistados. Los mismos al generarse conflictos promueven distintos tipos de resoluciones que favorezcan a los educandos.

Se nos hace imprescindible mencionar también los artículos científicos como el movimiento renovador brasilero, que fueron dando luz a las primeras características sobre las prácticas innovadoras, representados por:

- Silva, M. S, y Bracht, V. (2012) "En el camino de las prácticas y profesores innovadores en educación física escolar". Kinesis, 30(1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faria, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintao Almeida, F. (2010) "Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la educación física escolar". Movimiento, 16(2), 129-147.

Los mismos tienen como objetivo estudiar los estilos docentes, la desinvestidura de los/as profesores de educación física, dando lugar así a innovaciones producidas en el área.

Luego de la minuciosa revisión de los antecedentes del arte podemos denotar que existe un área de vacancia del conocimiento ya que no se ha estudiado aun la circulación de saberes de la cultura corporal en educación física, por lo tanto, este hecho nos permite proceder a realizar una investigación de carácter descriptivo-exploratorio (Ynoub, 2014), favoreciendo así el conocimiento para los futuros del área.

Es de vital importancia estudiar esta temática con el fin de indagar en qué visiones se posicionan los/as docentes para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, conocer los saberes que hacen circular en dichas clases, y también los valores que promueven en su accionar.

1.6. Marco teórico

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

En el siguiente capítulo se abordan los temas concernientes a la educación física desde sus inicios, tomando en cuenta los modelos hegemónicos, como lo son las visiones militaristas, higienistas, deportivistas, psicomotricistas, y desarrollistas. También se procura desarrollar las perspectivas sociocríticas de la asignatura, como lo son los enfoques humanistas, y humanista con sentido socio crítico, que han surgido a lo largo de los años y que han ido marcando las prácticas pedagógicas en la asignatura. Con el correr del tiempo la educación física va tomando diferentes rumbos, se ha visto influenciada por corrientes que la han legitimado, pero siempre desde una perspectiva heterónoma, debido a esto, la misma se ha visto con problemas para desarrollarse con saberes autónomos, es decir, propios de ésta.

En el siguiente apartado se hará un breve recorrido desde los inicios de la educación física y cómo se ha ido transformando.

1.6.1.1 Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física.

La educación física se ha visto incapaz de generar propuestas autónomas, por lo tanto, siempre se vio influenciada por cada nueva corriente que aparecía, por tal motivo aún es difícil de legitimarla. A continuación, veremos de manera cronológica las visiones que han atravesado el campo de la educación física escolar.

1.6.1.1.1 Visión militarista:

Esta visión aparece en diferentes momentos de la educación argentina y surge para responder ciertas problemáticas educativas y sociales (Mansi, 2018). A pesar de los años que han pasado y de las corrientes nuevas que han llegado, aún se sienten las cenizas de este enfoque en algunas prácticas escolares. “La

intención de la concepción militarista de la educación física, ha de ser la construcción de cuerpos viriles, fuertes, valientes, patrióticos y plenamente masculinos” (Mansi, 2018, p.76). Siguiendo con este pensamiento se puede observar que el objetivo de esta corriente era transformar los cuerpos en cuerpos disciplinados y moldeados.

Su mayor referente para este propósito fue Horacio Levene, la educación física de corte militar tenía pensamientos fascistas, se centraba en el orden del cuerpo, desterrando cualquier diferencia tendiente a la homosexualidad, se creía necesario formar una raza homogénea. Se prohibieron movimientos libres como juegos y deportes (Mansi, 2018). Continuando con estos conceptos, Mansi (2018) afirma: “alejarse de lo subversivo y de la ideología de izquierda fue el núcleo central de estas prácticas corporales de adoctrinamiento, control, vigilancia y manipulación del cuerpo estudiantil” (p.82).

Durante el gobierno de Sarmiento se desarrollaron perspectivas en las cuales se intentaba formar a los sujetos argentinos con afluentes europeos, bajo un tinte de corte militar. En este sentido la educación física ha intentado moldear un tipo de masculinidad y feminidad a través de ejercicios gimnásticos, es decir, transformaba a los estudiantes varones mediante la gimnasia militar y a las mujeres a través de ejercicios de gimnasia femeninos, de esta manera construyó un tipo de cuerpo femenino y otro masculino (Mansi, 2018). Por lo tanto, como se puede ver, la educación física siempre se vio influenciada por corrientes ajenas, en este caso la de corte militar.

Con el correr del tiempo los ejercicios militares se fueron considerando como antihigiénicos (Mansi, 2018). Uniendo estas ideas, Ferreira (citado por Mansi, 2018) considera la instrucción militar como antipedagógica. Era vista así, debido a que en ese entonces lo único que importaba era instruir a los sujetos, no se los veía como un ser integral. Siguiendo con estos conceptos pensamos que a pesar de los años y el tiempo transcurrido la visión militarista no ha dejado de encontrar intersticios en los cuáles seguir produciendo sus prácticas, para de esta manera ir moldeando la moral y el cuerpo de los sujetos. A fines del siglo XIX los objetivos que perseguía este enfoque era la de construir hombres patrióticos, para

formar soldados defensores de la misma, desarrollando la fuerza, el coraje y la valentía entre otros contenidos impartidos a través de una gimnasia militar. Llegada la década del '30 y '40 con el golpe de Estado, los objetivos de dicha perspectiva toman otro rumbo, pero siempre fomentando la construcción de arquetipo femenino y masculino. En estas décadas el auge se pone en desarrollar ejercicios físicos disciplinados, marchas, contramarchas, rondas, correctas posturas, eliminando todo lo que pareciera anormal, y haciendo culto a la homofobia, ahora estos conceptos eran transmitidos por medio de la gimnasia metodizada; encadenando estos pensamientos Scharagrodsky (citado por Mansi, 2018) afirma que:

Hubo cuatro tácticas que aseguran el nuevo planteamiento corporal a la educación física:

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

Fresco, gobernador de Buenos Aires generó que “se lleve a cabo en las escuelas una educación física de corte marcial y militar” (Mansi, 2018, p.33). Se reforma la ley bajo influencias militares, instalándose una nueva práctica (Mansi, 2018).

Levene (citado por Mansi, 2018) expresa que la gimnasia metódica, racional e higiénica, contempla los fines de la vida misma, se ajusta, ordenándolo a medios naturales, y supone un programa conformando edad, contexturas, razón y clima.

Como se denota hasta aquí con el correr del tiempo han aparecido distintas corrientes que fueron moldeando el campo pedagógico de la educación física.

A continuación, se expondrán las argumentaciones sobre la gimnasia metódica realizada por Levene (citado por Mansi, 2018)

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

Siguiendo las argumentaciones expresadas anteriormente, se puede ver cómo a través de la educación física se procuraba controlar los cuerpos y mantener el orden.

Por último, con la dictadura más atroz de la historia argentina se incita a través del militarismo deportivo a adiestrar, disciplinar, controlar, todo esto para erradicar cualquier pensamiento izquierdista, lo dicho anteriormente se lleva a cabo a través de la práctica deportiva, la cual desarrollaremos con mayor énfasis más adelante. Al finalizar el mismo siglo la educación física de corte militar se ve derrumbada tras los argumentos científicos ya que consideraban a ésta como antihigiénica (Mansi, 2018).

En las siguientes líneas desarrollaremos la mirada Romerista, su importancia y como fue posicionándose hasta lograr la hegemonía del campo.

1.6.1.1.2 Visión higienista:

Romero Brest médico higienista, realiza su tesis doctoral en función de la implementación de ejercicios físicos en las escuelas. Haber desarrollado su investigación sobre dicha temática, sustentándola con argumentaciones y constataciones médicas le ha dado legitimidad para manifestarse y ser escuchado

sobre educación física escolar (Mansi, 2018). En la primera década del siglo XX la propuesta educativa Romerista se consolidó como única práctica dominante, esto ocurrió debido a ciertos procesos; el Dr. Romero Brest se había convertido en el máximo vocero en cuanto a cuestiones de educación física, el mismo había logrado visibilidad político-educativa, que hasta el momento nadie lo había alcanzado, siendo así, el encargado de crear y dirigir los primeros cursos temporarios de ejercicios físicos, realizados en la Argentina.

El sistema argentino de educación física se consolidó a fines de la primera década del siglo XX; consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos, y juegos aplicados con criterio fisiológico. Dicho sistema estuvo marcado por tres características que lo definieron: su científicidad, su higienismo, y su eclecticismo (Scharagrodsky, 2015). Continuando con estos conceptos el mismo autor piensa que “sus principios, axiomas y teorías fueran considerados racionales, objetivos, mensurables y sobre todo incuestionables. Un buen ejercicio físico fue aquel que pasó por la reflexión y el tamiz de la ciencia” (Scharagrodsky, 2015, p.160). El mismo se basó en métodos empíricos de verificación para aplicarlos en las clases, pretendía que dicho sistema se diferenciara de los surgidos en Europa ligados a la gimnasia militar, dado que poseían un carácter anti fisiológico debido a la falta de coherencia metodológica en estas propuestas, también fomentaban una exclusión hacia las niñas. El sistema sueco combinado con juegos, fue el que mayor inspiración le generó para definir el sistema argentino de educación física (Scharagrodsky, 2015).

El creador de esta hegemonía buscaba darle una impronta nacionalista, aunque más tarde se valiera del método sueco, alemán e incluso el francés, sustentado en lo fisiológico para defender el sistema argentino. Pretendía que el eclecticismo del mismo intentara cambiar un pasado lleno de errores, de métodos utilizados hasta el momento, ejercicios de tipo militar. El antedicho sistema se conformó y completó con ciertos aspectos de diferentes planes europeos, fue esta mezcla que le dio aspecto más novedoso, en conjunto con la invención de algunos juegos y deportes. Esto dio lugar a la concepción del ideal del cuerpo argentino con sus respectivas características físicas, habilidades, cualidades, capacidades,

etc. O sea que la educación física escolar se mantuvo bajo los discursos biomédicos. La corriente positivista decimonónica ha generado una creencia absoluta por las ciencias médicas, motivo por el cual se ha instalado en las escuelas como promotora de salud (Mansi, 2018).

Los orígenes de la asignatura se han encontrado argumentados bajo el marco cientificista que aportan los discursos médicos. El reduccionismo sobre la mirada de los niños y las niñas vistos como sujetos meramente biológicos, y a los/as docentes, como promotores de la salud orgánica, han generado que la educación física del nivel inicial se legitime como materia aseguradora de la buena salud, correcta postura, y óptimo desarrollo orgánico funcional en los niños y las niñas. (Mansi, 2018, p.3)

A pesar de que la ideología Romerista obtuvo legitimación y poder dentro de las instalaciones escolares, la propuesta militar no desapareció por completo, como hemos mencionado en líneas anteriores, la misma era muy hábil para extrapolarse a través de otros contenidos.

Con la llegada de la década infame (1942) y la jubilación de Romero Brest (1931), nuevamente surgen vientos de cambio en la educación física escolar. La educación física Romerista no fue desterrada por completo, pero dejó de ser la práctica hegemónica del momento.

1.6.1.1.3 Visión deportivista:

Como se ha desarrollado anteriormente, el deporte se comenzó a instalar en los años 1940. Esta perspectiva no se ha logrado introducir con total legitimidad dentro de las prácticas de la educación física argentina de nivel inicial, ya que “sus valores agregados de la competencia, individualidad, segregación, y jerarquización, no se hallan como moneda corriente de dicho nivel educativo” (Mansi, 2018, p.8). Sin embargo, en otros niveles se ha instaurado como una práctica dominante.

Es importante aclarar que cuando aparece “una propuesta corporal no destituye completamente a la anterior, sino que una construye hegemonía dentro del campo dominando a la actividad corporal pasada” (Mansi, 2018, p.40).

Hay quienes defienden el deporte, argumentando que a través del mismo se aprende a respetar las reglas, el juego limpio, a ganar y a perder, entre otros. Pero, por otra parte, Adorno (1998) expresa que el deporte “también es una forma de fomentar la agresión y la brutalidad, por lo tanto, sería ésta una práctica ambivalente.” (p.84).

Se puede ver cómo, poco a poco, comenzaron a surgir vientos de cambio en la educación física.

“Pasar del sistema argentino de educación física creado por el Dr. Romero Brest y la militarización de la educación física en la década del '30 a los juegos, habilidades deportivas y deportes, destaca el cambio que se ha dado dentro de la educación física”. (Mansi, 2018, p.40)

Lentamente el deporte va ganando auge y status en la sociedad, y sobre todo en los patios escolares, hasta llegar a convertirse en una práctica incuestionable. De este modo el mismo se instauró en la escuela a partir de tres finalidades: complementar la gimnasia formativa, habilitar placeres corporales masivos y controlados, y construir subjetividades colectivas. No se revisó la relación entre estas ideas, y luego el apogeo del mismo provocó, que éste no pueda ser ni siquiera sometido a discusión, entendiéndose al deporte como práctica que con su sola presencia enseña y educa (Aisenstein, 2008). Siguiendo a Mansi (2018) “Los cuerpos de los niños y las niñas debían ordenarse, disciplinarse, ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida, es así como se ha visto en el deporte la práctica corporal ideal del momento” (p.42). De esta manera el deporte no ha salido del curriculum escolar, sino que también llegó a integrar festejos públicos dentro de la sociedad, donde participaban enormes multitudes.

Un claro ejemplo de esto son los juegos deportivos que surgen con la llegada de Perón a la presidencia. Se cree importante destacar que el deporte en este gobierno toma dos puntos: por un lado, un deporte comunitario, inclusivo, y

por otro lado un deporte altamente competitivo. Sin olvidar que también ha sido utilizado en pos de mejorar la salud, argumentaciones provenientes del higienismo siguieron llevándose a cabo por los propios docentes del área. Profundizando estos conceptos podemos decir que todo lo concerniente a salubridad fue constitutivo en el gobierno peronista, tanto es así que incluso se creó el consejo nacional de educación física y medicina del deporte (Mansi, 2018).

Con la vuelta de la dictadura más brutal de la historia argentina, se ve al deporte como una práctica para disciplinar los cuerpos, para moldearlos con ciertos fines políticos, causando estragos en la asignatura. “Las instituciones deportivas no solo han intentado introducir al deporte como contenido, sino que han intentado reemplazar a la educación física como asignatura” (Mansi, 2018, p.101). Atendiendo a esto podemos decir que, la educación física es irremplazable, viéndola a ésta como práctica pedagógica encargada de transmitir saberes a los educandos con el fin de obtener seres transformados y emancipados. A pesar de lo dicho anteriormente el deporte logró legitimarse en la educación física cuando el discurso pedagógico le colocó argumentaciones educativas (Mansi, 2018). Continuando con estas ideas se logra ver como se han legitimado numerosas corrientes en nuestra tarea docente, manejando la educación física a su antojo, influenciándola con visiones de todo tipo traídas de diferentes lugares del mundo.

Gómez (citado por Mansi, 2018) sostiene que la educación física era concebida (y aún sigue siéndolo), como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica, como en los sujetos, unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo.

1.6.1.1.4 Visión psicomotricista:

Este enfoque ha llegado desde Francia en la década de 1970. Comenzó como una práctica de rehabilitación y luego se ha ido transformando hasta convertirse en una práctica educativa en el campo de la educación física. Su

máximo referente ha sido el profesor de educación física y médico Jean le Boulch. Mansi (2018) expresa:

Creada desde el meollo de la institución médica, la novedosa disciplina psicomotricista genera un alto impacto sobre la educación de los cuerpos de los niños en Argentina, siendo una herramienta pedagógica que ha legitimado el accionar de los/as docentes que conforman el cuerpo de la educación física. (p.102)

Recordemos que la educación física traía consigo prácticas corporales de adoctrinamiento, de cuerpos dóciles y manejables. Una visión como lo ha sido la psicomotora fue un gran cambio en los patios escolares.

Navarro Adelantado (citado por Mansi, 2018) piensa que la cercanía de la psicomotricidad con la educación física proviene de tres cuestiones de fondo, la primera es que ambas persiguen un planteamiento global. La segunda, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. La tercera cuestión es que la motricidad es un medio para unos fines más amplios, añadiendo a la educación física la doble propiedad de medio y contenido. Esta corriente educativa considera a los niños y las niñas como sujetos integrales, proponiendo una educación conjunta, mental, motriz y emocional.

Continuando, los contenidos básicos de la psicomotricidad propuestos por Le Boulch (citado por Mansi, 2018) son la motricidad fina, motricidad gruesa, el equilibrio, la coordinación óculo-manual, el esquema corporal, la percepción témporo-espacial, y la lateralidad. Estos contenidos aún siguen estando vigentes en las currículas escolares de nivel inicial, e incluso algunos han llegado a practicarse en los primeros años del nivel primario. Siguiendo con Bracht (citado por Mansi, 2017) la vertiente psicomotora ha sido utilizada por los profesores de educación física para fundamentar la educación física en el nivel inicial y los primeros cuatro años del nivel primario.

“El cuerpo se ha dejado de entender como un ente meramente anatómico-fisiológico, y pasó a tornarse una herramienta, un medio útil para la educación integral de los sujetos” (Mansi, 2018, p.103-104).

Es necesario destacar lo expresado anteriormente, dado que ha sido un gran avance ver al sujeto como un ser integral, no solo como un cuerpo capaz de ser disciplinado. Siguiendo con este pensamiento Mansi (2018) asevera:

La psicomotricidad propone como objetivo general desarrollar mediante un abordaje corporal las distintas capacidades del individuo, pretendiendo llegar por vía de lo corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos (...) No solo desarrolla el factor motriz (...) sino que (...) logra educar las estructuras cognitivas (...). (p.104)

Se puede decir que se genera un entramado de beneficios entre la educación física y la educación psicomotriz. Esta última le ofrece las argumentaciones teóricas científicas para lograr legitimarse a aquella primera. La educación física como materia curricular ofrece el espacio necesario para escolarizar a la psicomotricidad.

Esta visión ha llegado incluso a desarrollarse en el primer ciclo del nivel primario argumentándose bajo discursos de su propio fundador; Le Boulch (citado por Villa, 2008) sostiene que la educación psicomotriz debe ser considerada como una educación básica en la primaria; ella condiciona, además, los aprendizajes pre escolares y escolares. Dichos aprendizajes no pueden ser llevados a cabo si el niño no ha llegado a tomar conciencia de su cuerpo, a situarse en el espacio, a manejar el tiempo, si no ha adquirido una suficiente habilidad y coordinación de sus gestos y movimientos. “La educación psicomotriz considera al cuerpo como un instrumento que sirve como herramienta al desarrollo cognitivo” (Villa, 2008, p.122). Siguiendo con las ideas de Villa (2008) la visión psicomotora ha desarrollado fundamentaciones para llevar a cabo prácticas educativas en las cuales a través de la educación física se desarrollaban las nociones cognitivas que posteriormente serían desarrolladas en el aula.

No obstante, han existido otros enfoques propuestos por autores como Lapierre y Aucouturier, como lo son la escuela expresionista o vivenciada, los mismos pretendían una educación física basada en la libre educación del cuerpo, que fuera espontánea y vivenciada, proponían trabajar con lo que el/la niño/a ya conoce, interesarse por lo que sabe hacer; dejando de lado los métodos tradicionalistas que se ejercían hasta entonces, empero, estas iniciativas no han tenido suficiente impacto en la educación física como las propuestas por Le Boulch (Mansi, 2018).

1.6.1.1.5 Visión desarrollista:

En los inicios de la década del '70 llega a la Argentina una corriente innovadora, la primera hasta el momento que logra romper con el dualismo cuerpo-mente que se venía ejerciendo hasta el momento, la educación física toma de ésta los contenidos para así de esta forma intentar legitimar el campo desarrollando una nueva visión llamada desarrollista, la cual ponía mayor énfasis en las habilidades motoras (Mansi, 2017). Por lo tanto, decimos que la misma se encuentra íntimamente ligada a la visión-psicomotricista, al tomar de ella aportes científicos de índole teórico.

Este enfoque a partir de los aportes de la ciencia biomédica y ciencias humanas ha creado una sola disciplina (Mansi, 2017). Y hasta el momento sus contenidos siguen formando parte de la currícula escolar.

Bracht (citado por Mansi, 2018) Piensa que la perspectiva ideológica desarrollista ha de ser la primera visión generada desde el núcleo de la educación física del nivel inicial. Notamos las intenciones de un primer acercamiento a una perspectiva autónoma, entendiendo a ella como la única que nace desde y para la educación física escolar, evitando adherirse a instituciones ajenas de la disciplina misma.

Desde esta postura, el desarrollismo es el encargado de la enseñanza de habilidades motoras, se encuentra la necesidad de generar niños y niñas eficientes al momento de la implementación y desenvolvimiento de sus acciones motrices. Encadenando estos conceptos, la perspectiva desarrollista comienza a

ganar auge dentro de la educación física escolar, legitimando así las prácticas pedagógicas; se ha visto a la asignatura padecer cambios en las propuestas corporales del nivel educativo (Mansi, 2018).

1.6.1.1.6 Visión humanista:

Antes de dar inicio a los componentes nodales de esta perspectiva, cabe aclarar que la misma se encuentra en un proceso de construcción, siendo uno de sus máximos exponentes el profesor Alejandro Amavet, a quién se lo podría considerar como padre de la visión humanista, enfoque que actualmente continúa su proceso de construcción.

A esta orientación humanista y al movimiento renovador brasilero no se los puede entender por separado, deben entenderse como las nuevas dos corrientes que logran transformar la educación física escolar. Esta moderna perspectiva trae consigo tintes reflexivos y superadores (Mansi, 2018). Continuando con estos conceptos, a través de esta visión se intenta promover la opcionalidad, autonomía, y decisiones singulares de los/as niño/as, permitiendo el descubrimiento, exploración y desarrollo del jugar desde nuevos valores, dando interés a las construcciones de situaciones de juego, originadas y protagonizadas por los niños y las niñas, donde prime el modelo lúdico de jugar (Pavía, 2006).

Este nuevo enfoque que se venía construyendo desde hace un tiempo comienza a cuestionar las perspectivas anteriores que tenían como fin formar un cuerpo maleable. Siguiendo con esta idea Bracht (1996) expresa que:

La concepción crítica o revolucionaria de la educación física viene ensayando los primeros pasos, pero aun de forma bastante difusa, presentándose todavía de forma fragmentada. Lo que diferencia a esta tendencia de todas las otras descritas anteriormente es el hecho de que ésta realiza la crítica de la educación física a partir de su contextualización en la sociedad capitalista, operando tal crítica a partir de la tradición teórica del marxismo y, así, resalta la dimensión política de la educación y de la educación física. (p.23)

Esta visión fue la primera en traer consigo saberes autónomos, es decir, saberes propios que nacen de la educación física, ya que la misma siempre se ha visto influenciada por otras corrientes que nada tienen que ver con ella, adaptándose a prácticas corporales hegemónicas. Profundizando estas ideas comienza a generarse aquí, una nueva educación física, pensada desde y para los niños y las niñas, viéndolos a éstos como sujetos de derecho (Mansi, 2018). Continuando con este pensamiento Bracht (citado por Mansi, 2017) ha estipulado que una perspectiva autónoma debería de estar conformada por las siguientes ideas: Modificar la visión del sujeto (corporeidad-motricidad); aparición de la socio-motricidad; preponderar la dimensión lúdica; y la aparición de la expresión-corporal.

La construcción de una nueva educación física, trae consigo tintes críticos, esto ha logrado plasmarse en los NAP (2007). El desarrollo de su legitimidad comienza a darse en la búsqueda, atención y preservación del derecho al juego en los/as niños/as. Continuando con estas ideas Gómez Smyth (citado por Mansi, 2018) piensa a la educación física humanista como la capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones. Si bien esto es un gran avance para la educación física no basta, es necesario actuar en base a las planificaciones, el curriculum, todos los marcos referenciales en que se basan los docentes para llevar a cabo su accionar, es decir, es necesario un profundo cambio, un gran avance ha sido plasmar algunas construcciones críticas en los NAP (2007) como hemos dicho en líneas anteriores.

Siguiendo con este pensamiento veamos algunas ideas de lo que habría que evitar en la educación física, Corrales (citado por Dupuy, 2019) plantea que:

Tenemos que evitar una Educación Física vacía de contenido disciplinar y social, desvinculada de las realidades en las que interviene. Es preciso superar las tendencias instrumentalistas, funcionalista, disciplinadora, elitista, ahistórica, acrítica, “neutral” e ingenua que con frecuencia la han caracterizado. Necesitamos una Educación Física que priorice el sentido lúdico y no omita la búsqueda de la aptitud física y la buena salud. Buscamos una Educación Física que se

problematic en su acción pedagógica, que, aunque pueda definirse “metafísicamente”, también “se vea” en el hacer motor. (p.24)

Sin dudas a pesar de que aún se encuentra en construcción, podemos entender a la visión humanista como la más enriquecedora, debido a que integra al niño/a como un todo, como así también protagonista del proceso de aprendizaje, no como mero reproductor de ejercicios. Para concluir se ha visto que las visiones que se han conformado a lo largo del tiempo, han sido muchas y han dejado sus huellas en la educación física. Y a pesar de los años se siguen observando rastros pertenecientes a estas perspectivas, lo cual habría que erradicarlo paulatinamente a medida que se desarrolle la disciplina con aristas socio-críticas.

En el próximo capítulo se analizará de forma crítica algunas de las visiones expuestas hasta el momento y la función social de la educación física.

1.6.1.2 Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física.

La educación física adopta distintas posiciones ideológicas sobre su sentido y en muchos casos tiende a desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la reproducción acrítica de modelos establecidos en algún momento histórico, sostenidos en la rutina, la seguridad y la comodidad de los actores. No responden a una preocupación por el conocimiento, sino que se sostienen por la reiteración de prácticas placenteras (juegos, deportes) que no generan compromisos cognitivos.

A fines del siglo XIX la educación física queda definida en Argentina como asignatura escolar y se estructura su matriz disciplinar reuniendo el conjunto de conocimientos, valores y rutinas que legitiman su función educativa (Aisenstein, 2008).

En un principio toda la actividad física estaba centrada en la educación por el movimiento y en la globalidad del comportamiento infantil, con la finalidad de estimular todos los aspectos del desarrollo. Los fines y principios rectores de la

didáctica se basaban en las leyes de la naturaleza. Por lo tanto, el/la niño/a debía formarse viviendo una vida física intensa, reforzando sus formas normales de actuar: correr, saltar, trepar, etc. Los ejercicios físicos no se consideraban como transmisores de bienes culturales sino como medios para perfeccionar habilidades naturales (Villa, 2015).

La educación física para construir y preservar su sentido a partir de la función social que se le ha asignado debe contribuir a la construcción de la corporeidad de los sujetos, ayudarlos a desarrollar su identidad con métodos y prácticas que le permitan ampliar la disponibilidad corporal de sí mismos para actuar en el mundo y sobre sí mismos.

1.6.1.2.1 Una mirada crítica:

Para comenzar se dará una definición de educación física desde una perspectiva crítica. Gómez Smyth (2017) sostiene que:

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. Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular. (p.37)

Como se puede observar, actualmente se viene desarrollando una educación física con ausencia de creatividad.

Es importante destacar que el rol docente es el de elaborar intervenciones para que los niños, niñas y adolescentes puedan constituirse en seres humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante, así como también del proceso de aprendizaje desarrollado individual y grupalmente, es decir, el educando debe comprender reflexivamente qué realiza, por qué lo realiza y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los/as docentes como de los/as educando/as, en otras palabras que el sujeto educativo interactúe en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, ético, crítico y emancipador. (Gómez Smyth, 2017, p.5)

Pareciera ser que para transformar la educación física es necesario hacerlo de raíz, es decir, desde los propios institutos de formación, provocando así que los futuros docentes ya salgan del mismo con una mirada crítica, para así, de esta manera, cambiar el rumbo de la educación física (Gómez Smyth, 2017). Tal es así que aún se sigue viendo en los propios profesorados materias como anatomía, fisiología, prevención de la salud, fisiología del ejercicio, diseñadas a partir de conceptos fisiológicos.

Con lo expuesto anteriormente podemos ver como la visión higienista ha tenido enorme influencia ya que a pesar de los años no ha sido posible desterrarla. Es más, siguen existiendo profesores de educación física formados con visiones de este tipo o deportivista, pues ésta también ha tenido gran influencia dentro de las clases de los/as docentes de educación física. Hay quienes defienden las prácticas deportivas en la escuela, con fundamentos tales como que a través del deporte se respetan reglas y consignas, entre otras. La escuela debería brindar un abanico de posibilidades para sentar las bases de las prácticas deportivas. En este sentido Da Silva Machado et al. (2010) afirma que la sobrevaloración del deporte acaba provocando una seudovaloración de la educación física en función de una desvalorización de esos profesores.

En cuanto a este tema deberíamos cambiar de anteojos para poder ver lo que antes no veíamos en la educación física, cambiar de perspectiva. “La

ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los/as educandos puedan reflexionar sobre lo que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones del movimiento” (Gómez Smyth, 2017, p.4).

La educación física debe mirarse desde una postura crítica, donde ella misma sea posible de criticar para que los/as alumnos/as descubran los sustentos histórico sociales de la cultura física y deportiva como así también los intereses institucionales, políticos, económicos y sociales. Este sería nuestro nuevo desafío como profesionales de la educación física.

Para entender aún más estas cuestiones clasificaremos los tipos de intervenciones docentes que circulan en las prácticas pedagógicas, pero primero se hace relevante aportar una definición. Bolívar (citado por Gómez Smyth, 2017) describe que:

Existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento, concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto. Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social. (p.19)

Sin dudas nos interesa más que se lleven a cabo prácticas del segundo estilo descrito, en las cuales el alumno sea el eje principal y fundamental, velando por su transformación social.

Como expusimos anteriormente, en las siguientes líneas intentaremos clasificar y definir los tipos de prácticas pedagógicas que manifiestan los/as docentes, puede ser que algunas se complementen, o que existan profesores que lleven a cabo simultáneamente dos tipos de éstas en su accionar pedagógico; si es que se puede llamar pedagógico a algunas de las prácticas que proponen docentes que han abandonado su compromiso con la docencia y la formación de personas en crecimiento; o simplemente algunos nunca lo asumieron.

En la década del '80 comienza a surgir en Brasil un movimiento de transformación en la educación física, el cual proponía una enseñanza crítica para con los/as estudiantes, también establecía propuestas para debatir temas respecto a la misma. (Da Silva y Bracht, 2012). Dejando de lado así la educación atravesada por los tradicionalismos pedagógicos que se ejercían hasta el momento. Cabe aclarar que no ha sido así en todos los casos.

Los autores (Da Silva y Bracht, 2012) caracterizan tres tipos de prácticas pedagógicas en educación física:

1.6.1.2.1.2.1. Prácticas pedagógicas tradicionales

Como su nombre lo indica son aquellas prácticas organizadas sistemáticamente, donde se enseña de lo más simple a lo más complejo, y generalmente en las clases se desarrollan deportes de conjunto. Los/as profesores posicionados en esta praxis no se han actualizado en base a los saberes que van surgiendo, ni mucho menos han modificado sus marcos de referencia en los cuáles se sustentan para ejercer su labor docente. Siguiendo con estos conceptos, Gómez Smyth (2017) y Rozengardt (2018) (citado por Gómez Smyth y Dupuy, 2017) piensan que:

Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centran 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. (p.5)

Se podría decir que los docentes sustentados en las prácticas tradicionales no buscan la emancipación de sus alumnos/as, sino que repiten las prácticas hegemónicas establecidas hasta el momento, un claro ejemplo de ello es el deporte que sigue ocupando lugar en el campo educativo de la educación física.

Es necesario que los/as docentes actualicen su mirada respecto a la asignatura en pos de crear una educación física con tintes socio-críticos.

1.6.1.2.1.2.2. Abandono de la docencia, pedagogía de la sombra o profesores tira pelota.

Esta segunda clasificación corresponde a las prácticas que son caracterizadas como profesores tira pelota, o pedagogía de la sombra. La preocupación mayor de estos/as docentes es mantener ocupados a sus alumnos/as en juegos o actividades que ellos/as mismos/as eligen de acuerdo al material disponible o al entusiasmo que emergen ese día, sin dudas una práctica para nada comprometida con la labor docente. Siguiendo con esto, entendemos que la desinvertidura pedagógica es de fenómeno multifactorial (Da Silva Machado et. al. 2010), y se da en los casos en donde el/la docente concurre a sus clases, pero abandona el compromiso que asumió de transmitir contenidos significativos hacia los/as educandos. Otra característica es la de no clase (Da Silva Machado et. al. 2010) se llama de esta manera porque en el horario en que tendría que transcurrir la clase y, donde el/la alumno/a pueda o deba aprehender y aprender, para asimilar saberes elocuentes o significativos sucede todo lo contrario, no se dan situaciones pedagógicas ni motrices importantes, se les niega a los/as educandos esta posibilidad de aprendizaje, de juego y de socialización con sus compañeros/as. Sin desorientarnos de la temática nos gustaría aclarar que este tipo de docentes no solo está negándole la posibilidad de aprendizajes a sus alumnos/as, sino que de forma conjunta también está negándoles el derecho al juego establecido en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 2013)¹.

Continuando con esta idea aclaremos que lo preocupante de las prácticas de este estilo es que los/as profesores no solo abandonan al grupo, sino que también abandonan su compromiso con la educación de calidad. Siguiendo con estas ideas Zorzanelli dos Santos et al. (citado por Gómez Smyth, 2017) detectan dos aspectos que originan el agotamiento profesional, por un lado, el cambio

¹ El artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) reconoce el derecho de la niñez al descanso, al esparcimiento, al juego, las actividades recreativas y a la plena y libre participación en la vida cultural y de las artes.

radical en la relación docente-alumno/a, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los/as hijos/as, otorgándoles mayores compromisos educativos a los/as profesores.

1.6.1.2.1.2.3. Prácticas innovadoras:

Son aquellas que buscan revolucionar. Se refiere a los/as docentes que buscan ampliar los saberes más allá del deporte, indagando en base a las manifestaciones de la cultura corporal (Da Silva & Bracht, 2012). Siguiendo con lo expuesto en base a las prácticas innovadoras, no solo basta con que sean innovadoras, valga la redundancia, sino que es necesario que sean críticas, solo de esta forma veremos un cambio en la educación física.

Morén (2017) piensa que:

Los/as docentes innovadores buscan ampliar el contenido de la educación física, más allá de los deportes tradicionales, ofreciendo otras posibilidades de prácticas corporales ampliando el bagaje cultural de los/as educandos y fomentando la creación de espacios que faciliten el pensamiento reflexivo siendo los/as estudiantes sujetos partícipes y constructores de sus prácticas.

La escuela deberá ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, cuidando de sí mismo, de los otros y del ambiente (...) los actuales diseños curriculares se proponen desarrollar la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades compartidas, así como también participar en la construcción del deporte escolar (...) se promueven la vivencia de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz. (p.43)

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente debemos mirar a los/as niños/as como seres integrales, velando por su educación, su desarrollo motriz, cognitivo y corporal.

Objetivos que deben ser alcanzados a lo largo de la educación básica:

- Experimentar, disfrutar, y apreciar diferentes prácticas corporales, valorando el trabajo colectivo y el protagonismo.
- Realizar prácticas corporales de forma proficiente, para potenciar la participación en contextos de ocio y ampliar las redes de sociabilidad y la promoción de la salud (...)
- (...) Identificar, interpretar y recrear los valores, sentidos y significados atribuidos a las diferentes prácticas corporales, así como a los sujetos que participan en ellas (...)
- (...) Formular y emplear estrategias para resolver desafíos y aumentar las posibilidades de aprendizaje de las prácticas corporales, e involucrarse en el proceso de ampliación del acervo cultural en ese campo.
- Reconocer las prácticas corporales como elementos constitutivos de la identidad cultural (...). (González, 2019, p.38-39)

Se trata de expectativas a largo plazo, con un currículum que contenga estas formulaciones y todas las prácticas corporales en las que el/la alumno/a se encuentra inmerso en la etapa escolar (González, 2019).

También existe una cuarta categorización a la que llamamos transformadora, la misma explicaremos en el siguiente subapartado.

1.6.1.2.1.2.4. Prácticas transformadoras:

Aquí situamos a los/as docentes comprometidos en su accionar, los que desean ver cambios radicales, una educación física que hasta el momento parece utópica; docentes que no solo pretenden un cambio de las clases, sino que del propio sistema, intentan transformar al alumnado en vistas de crear seres reflexivos, críticos y emancipadores. A continuación, describiremos algunas características de dichos docentes para comprenderlo mejor. Siguiendo a Gómez Smyth y Dupuy (2017) se piensa que:

Las prácticas transformadoras 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 (...), construcción de instancias creativas de juegos (...), prácticas introyectivas). Se posicionan sobre una ideología socialista (...), evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a los/as niños/as y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición, y meritocracia (...); los modelos de enseñanza y aprendizaje se basan en modelos constructivistas (...), modalidades de planificación abierta y flexible (...); intervenciones ante episodios de conflictos con acciones democráticas y dialógicas sin sanción (...). (p.6)

Como se puede observar necesitamos de una educación física transformadora, pero para eso deben cambiar nuestras perspectivas tanto como nuestras prácticas pedagógicas, sin olvidarnos de los institutos de formación de profesores/as.

Para proponer una secuencia curricular es fundamental mapear los conocimientos, de los que la educación física es responsable (...) los conocimientos del componente fueron organizados en tres grandes conjuntos:

1) Posibilidades de movimiento humano:

Kunz (citado por González, 2019) se refiere a las posibilidades del movimiento humano, el cual aparece en la educación física como una oportunidad para que los niños y las niñas amplíen el conocimiento del propio cuerpo, la capacidad de moverse, la dimensión encarnada del espacio y del tiempo, así como la acción corporal junto con otros (...)

2) Prácticas corporales vinculadas al ocio y a la promoción de la salud:

(...) La educación física como componente curricular que debe ocuparse con el estudio del conjunto de prácticas sociales que reúnen algunos elementos en común. Por ejemplo:

- El movimiento corporal como elemento esencial.
- Una organización interna (de mayor o menor grado) pautada por una lógica específica.
- Productos culturales vinculados con el ocio y la promoción de la salud (...)

3) Conocimiento sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal:

...Compuesto por los conceptos que permiten reflexionar sobre el origen y la dinámica de transformación en las representaciones y prácticas sociales que se relacionan con las actividades físicas de tiempo libre, el cuidado y la educación del cuerpo. (González. 2019, p.39-40-41)

Sin duda, los debates actuales de la educación física son muy extensos e importantes, y lograr que ésta justifique su lugar en la escuela no es tarea fácil, e incluso lograr una escuela transformadora parecería todavía utópico.

Bracht (citado por Gómez Smyth, 2017) cree que la educación física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, sino que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos (...) existen dos perspectivas que fueron legitimando a la educación física...por un lado la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí la educación física va tomando ciertas funciones:

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo.
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social (...)

La perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la educación física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyen una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la educación física.

El camino de transformación es muy lento, se ha visto que lleva años modificar las prácticas hegemónicas del momento, y aún si surgen nuevos cambios siempre quedan destellos de las anteriores.

Vicente Pedráz (2016) afirma: “No se observan en el horizonte pedagógico oficial iniciativas de transformación que supongan un cambio de rumbo sustancial de la escuela” (p.76). Por lo tanto, sería interesante intentar este cambio desde los institutos de formación docente, porque para formar seres críticos los/as docentes

deben serlo; y saber diferenciar lo que es crítico de lo que simplemente aparenta serlo.

Bajo la llamada al cambio, a la alternativa, hace pasar por crítico lo que a menudo es solo un pequeño aderezo formal del contenido o del método de enseñanza, que en nada cuestiona las estructuras pedagógicas tradicionales...los/as docentes por muy convencidos y concienciados que están de la necesidad de aplicar una didáctica crítica, no pueden dejar de cumplir con sus obligaciones como empleados de la educación pública y privada (...). (Vicente, 2016, p.77)

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente se puede notar que no sólo necesitan cambiar los/as profesores e institutos, sino que se necesita un cambio del propio sistema. “La propuesta entonces es una educación transformadora que escuche las necesidades de los educandos y colabore en la formación de seres reflexivos, autónomos, creativos y solidarios” (Morén, 2017, p.44). Siguiendo con este pensamiento hay que reflexionar en base a las prácticas que se vienen desarrollando, y apuntar a un horizonte, a dónde se desea llegar, con una educación crítica, progresista o transformadora, que sea de calidad. “Para la realización de procesos de cambios significativos y persistentes en la educación, debemos reconocer el papel central de los profesores en el desarrollo de los procesos educativos, bien como la valoración y reconocimiento de la profesión docente” (Da Silva y Bracht, 2012, p.15).

1.6.2. Capítulo 2: Saberes de la cultura corporal en Educación Física.

En el siguiente apartado comenzaremos a introducirnos y reflexionar sobre los saberes de la cultura corporal, también el rol que se le ha asignado a la educación física a lo largo del tiempo, su función social, los saberes que circulan en las clases de educación física y cómo se ha ido legitimando la asignatura hasta la actualidad. Así de esta manera iremos construyendo una perspectiva autónoma en donde la educación física no necesite ser legitimada a partir de otras corrientes.

Asimismo, también nos enfocaremos en los contenidos a enseñar, como la didáctica tomada desde una perspectiva crítica de la educación física; el juego y el jugar desde un modo lúdico y cómo el alumno debería ser transformado a través de una educación física con sentido crítico y emancipador, para así lograr que la educación trascienda en todos los aspectos de la vida de los educandos.

Ahondaremos la temática nutriéndonos de las determinantes sociohistóricas que oprimen a las sociedades, alienándose cada vez más al sistema capitalista e impidiendo valores que se vinculan a la justicia social, a la igualdad y por lo tanto a la emancipación de los sujetos.

Por lo tanto teniendo en cuenta los fines que persigue la educación física, y las prácticas que se vienen llevando a cabo deberíamos analizar, y pautar nuevas visiones en donde se ubique al educando como un ser esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindándole al mismo prácticas contrahegemónicas partiendo de los valores, en donde se respeten la igualdades y diferencias de cada sujeto, viéndolo como personas en formación capaces de ser transformados en pos de una nueva construcción social.

En base a esto analizaremos qué se entiende por contenido, y diferenciarlo de lo que se entiende por saber disciplinar, para así sumergirnos por un instante en la terminología de la asignatura. Siguiendo a Carballo (2015) “contenidos, en términos generales, alude a todo aquello que se enseña (...) como el eje vertebrador en la enseñanza y el aprendizaje, (...) es el componente que caracteriza el proceso educativo y está determinado por los objetivos de enseñanza” (p.102-103-104).

Por lo tanto, cuando hablamos de contenido nos referimos a los procesos de enseñanza y aprendizaje que son transmitidos a los/as alumnos/as, aquí se refleja también la transposición didáctica, todo esto ocurre en el aula, en el patio, incluso en espacios como el recreo, en donde sigue desarrollándose el proceso de enseñanza. Continuando con estas ideas.

Si hablamos de saberes hablaremos de los elementos determinantes que constituyen el campo, cada tipo de saber constituirá un método, estos saberes

responden al conocimiento que el/la profesor/a tiene de su área, y también son transformados de acuerdo a las practicas sociales que lo investigan o que los emplean, no se puede concebir a los saberes como independientes de los sujetos.

En la educación física el saber implica un saber de sí y del mundo cargado de reflexiones, en las cuales no siempre el sujeto es invitado a reflexionar (Gómez, 2015). Continuando con estas ideas el autor distingue tres tipos de saberes:

- Saberes eruditos: los cuales forman parte del corpus enseñable en la educación física, originados en la investigación científica, claro que no una desarrollada dentro del campo sino en otras prácticas sociales de referencia.
- Saberes expertos: resultantes de la reflexión y de la práctica.
- Saberes personales: resultan de la actividad práctico-reflexiva y emocional de los/as alumnos/as en las prácticas motrices (Gómez, 2015).

Profundizando aún más lo desarrollado hasta el momento nos gustaría mencionar los niveles de complejidad en el saber, los cuales se dividen en:

- Las relaciones de primeridad: define las propiedades inmediatas del objeto normalmente en términos de relaciones físicas. Es decir, aquí entendemos la configuración de la técnica, sus características, las posiciones diferentes de los segmentos corporales, entre otros.
- Las relaciones de segundidad: se refiere a la trama relacional en la que el saber ha sido construido, permite la comprensión de la relación de primeridad, porque se ha elegido una técnica en lugar de otra. Es aquí donde se invita al sujeto a reflexionar sobre su accionar.
- La terceridad: aquí nos situamos en el terreno pedagógico, al enfatizar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología y política (Gómez, 2015).

Estos niveles de complejidad no van solos, sino que se relacionan unos con otros, pero sin desatender al sujeto, favoreciendo en las prácticas reflexivas y críticas por lo tanto para llevar esta tarea nada sencilla se necesitan docentes críticos como hemos expuesto en líneas anteriores, atendiendo a la función social de la educación física y los saberes de la cultura corporal que circulan en las prácticas.

Teniendo en cuenta que los saberes son los conocimientos que el sujeto requiere construir para apropiarse del objeto, identificamos a éstos como los modos de pensar y actuar. Partiendo entonces de los sujetos se observan tres puntos necesarios de destacar:

Saberes de sí (sujeto corporal capaz de moverse), saberes de las prácticas (reconocimiento de las situaciones a aprender), saberes acerca de las prácticas y de sí mismos, y de los otros en las prácticas (conocimientos del sujeto en relación con la multiplicidad de las prácticas) (Rozengardt, 2017).

En los últimos años se ha generado un gran desarrollo teórico-práctico de la disciplina educación física escolar, ya que hay muchos profesores que se sienten disconformes con los viejos contenidos, objetivos y métodos; y creen necesario indagar en la filosofía subyacente de la materia, para aproximarse a la controvertida noción de cuerpo, que es más de lo que menciona el discurso higienista o deportivista.

Todavía en la actualidad, la propuesta de educación física se orienta más a prácticas lúdico-deportivas que a la provisión de recursos corporales y participativos, donde el cuerpo sea un mediador social (Vicente Pedr az, 2016).

Una didáctica crítica de la educación física impone (...) 1) Apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos. 2) Contextualización de las enseñanzas. 3) Democratización del proceso pedagógico. 4) Otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado. (Vicente Pedraz, 2016, p.78)

Continuando con lo expuesto hasta aquí Chevallard (citado por Rozengardt, 2014) expresa que su objeto de estudio es el juego que se realiza entre un docente, los/as alumnos/as y un saber.

En base a las críticas hacia la educación física aparece una nueva mirada en cuanto a la misma, una educación física sostenible. Siguiendo con esto Lagardera Otero (2009) afirma que: “La sostenibilidad debe conferirse como el horizonte que dinamiza a una sociedad hacia el equilibrio ecológico, la equidad social y la diversidad cultural” (p.1). Con el auge de esta nueva cultura se deja de lado las individualidades para tomar conciencia de colectividad planetaria, tratando de ayudar al otro sin concentrarse tanto en egocentrismos.

El primer paso de la revolución sostenible es aprender a amar la propia vida y cuidarla (...) y se da de bruces hoy con una cultura física poco o nada sostenible, que requiere ser transformada en una novedosa cultura física junto a una nueva educación física que necesita ser sostenible (...) el objetivo prioritario de la educación física sostenible es la optimización de las conductas motrices sostenibles de los educandos. (Lagardera Otero, 2009, p.2-3)

La misma se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, ya que supone acciones motrices de la realidad vital de todo ser humano y toma a éste como un ser único e irrepetible que se enriquece sociabilizando con los demás. Desde este punto de vista la educación física sostenible desarrolla comportamientos y conductas motrices sostenibles y, al actuar sobre lo físico, sobre la persona, también incide en la totalidad del ser, proporcionando experiencias en las que participa todo el ser.

En los primeros años de este siglo se ha generado un gran interés por lo físico, con una alta tendencia social por el consumo de servicios deportivos y físicos (Lagardera Otero, 2009). Es hora de empezar a pensar en prácticas corporales contrahegemónicas, que atiendan a las igualdades de los sujetos. Continuando con este concepto Gómez Smyth (2017) expresa que “hasta que la educación física no haga un distanciamiento crítico de las desigualdades, seguirá ofreciéndose como un agente conservador y sostenedor de las desigualdades sociales” (p.13). Siguiendo con esta idea pensamos que la formación de los/as

docentes del área no tiene en vista formaciones reflexivas, ni posibilidades reales para que los/as mismos/as pueden apropiarse de prácticas pedagógicas transformadoras (Bracht, 2010).

Sin dudas para que esto suceda deben producirse aires de cambio desde los institutos de formación docente, atendiendo a las cuestiones que fundamentan las perspectivas autónomas. Bracht (citado por Gómez, 2017) expresa que “la perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la educación física revolucionaria, crítica o progresista” toma a la corporeidad-motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la educación física.

Si seguimos reproduciendo y fomentado prácticas que nada tengan que ver con la transformación de los sujetos, estaremos llevando a la educación física a los tradicionalismos que se han venido configurando desde sus inicios, sin la mínima cuota de sentido crítico. Encadenando estos conceptos Kirk (citado por Gómez, 2017) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la Educación Física, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la Educación Física a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva.

1.6.2.1 Saberes sistematizados de la cultura corporal.

En este subapartado desarrollaremos los saberes de una forma sistematizada intentando establecer si es posible, categorizaciones.

Entendemos al conocimiento sistematizado, como el que surge mediante observaciones, razonamientos y pruebas metódicamente organizadas. Por lo tanto, los saberes sistematizados podrían ser el juego que se lleva a cabo en las clases de educación física desde una visión crítica, transformadora y emancipadora, permitiendo que los/as alumnos/as desarrollen su autonomía, aportando así a la construcción de su motricidad y de su corporeidad, sin sufrir ningún tipo de discriminaciones. Otro saber podría ser el cuerpo y las temáticas que surjan en cuanto al mismo, valoración del propio cuerpo y de los demás. Hay que atender también a la competencia y repensar lo que se transmite cuando se permiten juegos en los que se desarrolle la competencia en las clases.

Continuando con lo expuesto hasta aquí y pensando a las clases de un modo lúdico definiremos que existen dos modos de jugar, uno lúdico y otro no lúdico, el primero hace referencia al que se inicia voluntariamente, sin competencias, dado en un ambiente de tolerancia, cálido y compartido, donde no existe discriminación, propiciando valores, alegría y emociones positivas. Un segundo modo que llamamos no lúdico como lo expresamos líneas arriba implica formas de juego competitivas, donde impera la agresión, y surgen emociones negativas, el mismo no se lleva en un clima de calidez, sino todo lo contrario (Gómez Smyth, 2015).

Teniendo en cuenta estos aportes de la función del juego en la asignatura podemos denotar que:

La educación física es una disciplina escolar responsable por estudiar la cultura corporal de movimiento, teniendo como finalidad potencializar a los estudiantes para intervenir de forma autónoma, crítica y creativa en esa dimensión de la vida social. Para tanto, se defiende que es fundamental explicitar claramente cuáles son los conocimientos de responsabilidad de esta disciplina, así como de hacer un esfuerzo para establecer una progresión de contenidos que auxilie en los aprendizajes. (González, 2016, p.189)

Prosiguiendo con estas opiniones, sería cautivador en pos de mejorar la asignatura, desarrollar una educación física sostenible, en donde la misma

trascienda los patios escolares, hasta llegar a las casas de los educandos, con ideas y herramientas novedosas, para que los niños y las niñas sean multiplicadores de las prácticas corporales, sus beneficios y todo el bienestar que trae ella consigo. Algunos de los saberes sistematizados novedosos a ser impartidos serían las prácticas corporales expresivas, las mismas incluyen malabarismos, acrobacias, suspensiones en telas, juegos de equilibrio; prácticas vinculadas a la muisca; prácticas para el desarrollo corporal, entre éstas el método Movitransfer, conciencia corporal, entre otras (Gómez Smyth, 2015).

Para comenzar a trabajar con una educación física sostenible, los/as profesionales, en vez de atender a las habilidades y destrezas, deben orientarse hacia la persona que aprende, ya que esa persona es el objeto central de la educación, que debe ser personalizada y singular, y apuntando a las dimensiones afectivas, cognitivas y relacionales (Lagardera Otero, 2009).

Lagardera Otero (2009) afirma: “Los principios de la educación física sostenible tienen que ser congruentes con los objetivos educativos perseguidos, se pueden considerar tres vías básicas para hacer viable un programa de este tenor cualquiera que sea su ámbito de aplicación” (p.13).

- Eligiendo situaciones motrices para aprender a cuidar de la vida con entendimiento, compasión y amor.
- Aprendiendo a gozar del ejercicio físico sostenible.
- Cooperar para genera amistad y paz social.

Todas estas ideas son muy importantes para los futuros del área, para así recrear una asignatura con valores, pensando en los niños y las niñas como un todo, viéndolos tanto desde su corporeidad, como cognitiva y afectivamente, tratando de construir una educación transformadora.

Si la educación física sigue elaborando prácticas pedagógicas instructivas de dominación corporal y al servicio de la ideología dominante es preferible que esa educación no se lleve a cabo, y, menos aún, en el contexto escolar, ya que siendo la educación un derecho de todos, sería promisorio que los seres humanos se

vean imposibilitados de ser sujetos de la mencionada gobernabilidad corporal.
(Gómez Smyth, 2017, p.3)

1.7 Hipótesis

Las prácticas pedagógicas en la educación física en el nivel primario del sistema educativo formal argentino se sostienen desde funciones sociales devenidas desde las visiones humanistas, humanista con sentido socio crítico, psicomotricistas y desarrollistas.

1.8 Objetivos:

Objetivos Generales

- Identificar y caracterizar los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario.

Objetivos Específicos

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

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño de investigación

Teniendo en cuenta el estado del arte y los objetivos, esta investigación es de tipo descriptivo-exploratorio (Ynoub, 2014), porque intentamos describir el comportamiento de las variables que se presentan en el respectivo trabajo y, debido a que esta temática no se ha desarrollado en investigaciones anteriores, por lo tanto, carece de estudios suficientes; si bien existen estudios similares que anteceden a la temática correspondiente no se ha puesto luz en relación a los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física de primer ciclo del nivel primario.

Una investigación puede iniciarse como descriptivo, exploratorio, explicativa o correlacional, y con el tiempo ir tomando otras formas, esto dependerá de la orientación que le dé el investigador a su estudio y del grado de conocimiento que posea de acuerdo a la revisión de la literatura. Los autores ubican a los tipos de investigación en una forma lineal, se puede comenzar con un tipo de investigación y con el tiempo seguir con otro.

Teniendo en cuenta la temporalidad, se trató de un estudio transversal o sincrónico (Ynoub, 2014), ya que no se pretende medir cambios en el fenómeno que se estudia, sino que, solo realiza una medición del fenómeno en un momento dado. Es decir, se estudiaron los datos en el momento en que fueron recolectados, no se concibió el desarrollo de la variable a lo largo del tiempo. Las entrevistas como instrumento de recolección de datos se llevaron a cabo en los meses de junio y julio del año 2020.

Según la búsqueda del conocimiento se trató de una investigación aplicada porque mediante este trabajo de investigación se intenta actuar sobre el accionar docente provocando cambios y mejoras en las prácticas pedagógicas de la asignatura.

2.2 Diseño del objeto: Matriz de datos.

U. A.: Docente de educación física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino

Variables:

- Visión / Función social de la EF
- Saberes de la cultura corporal propuestos para la EF
- Nivel de formación alcanzado
- Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar

Diseño operacional de las variables para cada unidad de análisis:

Variable	Valor	Indicador	
		Dimensión	Valor
V1: Visión y Función social de la Educación Física	Militarista	Definición de Educación Física	Disciplina con el fin de aplicar a los/as niños y niñas pautas civilizadoras de la vida moderna, de generar procesos de mayor control corporal mediante el disciplinamiento físico y de buscar el equilibrio entre lo moral, físico y lo intelectual.
		Saberes de la cultura corporal	Ejercicios gimnásticos en función del desarrollo de las capacidades físicas
			Las prácticas corporales son excluyentes y asimétricas. -Para mujeres: Ejercicios orientados al ritmo, belleza, gracia, etc. -Para hombres: Ejercicios militares
		Expectativas	Adoctrinamiento de los cuerpos
		Objetivos	Formación de un cuerpo dócil y dominado
			Defender a la Patria Desarrollo del carácter imponiendo orden disciplina y obediencia
	Higienista	Definición de Educación Física	Disciplina que se realizaba en la escuela, era un agente de salud, porque el ejercicio no sólo era controlador y disciplinador social sino que también era reparador y preventivo para compensar los problemas de la vida urbana.
		Saberes de la cultura corporal	Gimnasia masculina y femenina
			Acciones motrices con acento en: fuerza muscular, resistencia

			aeróbica, velocidad, flexibilidad.
			Capacidades anátomo - fisiológicas
	Expectativas		Perfeccionamiento físico
			Construcción de futuros/as ciudadanos/as saludables
	Objetivos		Desarrollar la funcionalidad orgánica y buena salud
			Prevenir enfermedades.
			Prevenir malas posturas.
			Desarrollar las capacidades condicionales
Deportivista	Definición de Educación Física		El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo
	Saberes de la cultura corporal		Habilidades motoras básicas
	Expectativas		Construcción de infancias deportivas
	Objetivos		Disponer de buena habilidad motora para la introducción deportiva
Desarrollista	Definición de Educación Física		Disciplina con intención de lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento
	Saberes de la cultura corporal		Habilidades motoras básicas: Correr, saltar, lanzar, trepar, reptar, equilibrar, rolar, pasar, recepcionar, embocar, empujar, traccionar.
			Nociones espaciales y temporales: entorno, objetos y los/as otros/as
			Cualidades físicas
			Lateralidad, orientación, direccionalidad, espacio y tiempo
	Expectativas		Alcance un nivel óptimo en la formación física por parte de los/as niñas/as
	Objetivos		Acrecentar el acervo motor
			Desarrollar las habilidades motoras básicas
			Desarrollar las cualidades físicas (capacidades coordinativas y condicionales)
Psicomotricista	Definición de Educación Física		Disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual. Una educación psicomotriz, es decir, educación general, global, del sujeto por su cuerpo, donde se lo

			toma como una unidad para llegar a la disponibilidad corporal. Asume al movimiento como parte de un proyecto personal que incluye el componente psicoafectivo.	
	Saberes de la cultura corporal		Motricidad fina y gruesa	
			Percepción y organización témporo espacial	
			Esquema e imagen corporal	
			Identificación de las partes del cuerpo.	
			Postura	
			Lateralidad	
			Equilibrio	
			Coordinación óculo-manual	
			Velocidad	
			Conciencia corporal	
			El juego como herramienta para el desarrollo socioafectivo.	
		Expectativas		Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional.
		Objetivos		Desarrollar la motricidad global de los/as niños/as
			Desarrollar el esquema corporal.	
			Desarrollar la capacidad perceptivo – cinética	
			Desarrollar la capacidad intelecto-cognitiva.	
Humanista	Definición de Educación Física		Práctica social con intencionalidad pedagógica, que busca favorecer el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y motriz del sujeto, de manera integral, a través de una innovación en las prácticas.	
	Saberes de la cultura corporal		Juego y jugar como derecho	
			Disponibilidad y autonomía corporal	
			Desarrollo de la identidad y singularidad	
			Desarrollo moral	
	Expectativas		Lograr a través de los procesos pedagógicos innovadores, favorecer a los sujetos en su desarrollo integral; cognitivo, psicoafectivo y motriz. Teniendo como herramienta principal al juego.	
	Objetivos		Desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. (Corporeidad y Motricidad)	
			Construcción de la motricidad	

			corpórea singular y con los/as otros/as (Sociomotricidad)
			Garantizar el derecho al juego
	Humanista con sentido socio crítico	Definición de Educación Física	Práctica social con intencionalidad pedagógica cuyas prácticas inciden en el desarrollo corporal y motriz de los sujetos, tomándolos de forma holística, integral. Con la intención de contribuir a la formación de sujetos críticos, emancipados y libres. Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) contrahegemónica.
		Saberes de la cultura corporal	Juego y jugar Prácticas para el desarrollo de la disponibilidad corporal Prácticas corporales que respeto a la identidad de género Prácticas corporales con sentido ético emancipador
		Expectativas	Concientizar y garantizar el derecho al juego, articulado al desarrollo de la disponibilidad corporal para garantizar la conformación de la identidad corporal, atendiendo al bienestar propio y de los demás. Logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.
		Objetivos	Desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. (Corporeidad y Motricidad) Construcción de la motricidad corpórea singular y con los/as otros/as (Sociomotricidad) Garantizar el derecho al juego Enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. Promover situaciones de exploración corporal, reflexión Facilitar la gestión participativa de las prácticas corporales
V2: Saberes de la cultura corporal que circulan	Prácticas corporales expresivas-artísticas	Prácticas/actividades corporales que se realizan	Prácticas con sentido estético: Danzas, etc.
	Prácticas corporales introyectivas		Actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal: Yoga – Feldenkrais – Tai

	Chi – Eutonía – otras (actividades en las que la introyección motriz es una capacidad humana que implique conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo)
Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y/o motrices: Ausencia de interacción motriz. Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. Prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.
Actividad física sostenible	Actividades para la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos. Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física Actividades con el conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal
Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios 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.

			<p>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.</p> <p>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.</p>
	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		<p>Actividades de aventura</p> <p>Contemplación del medio natural</p>
	Otros		
V3: Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Título/s obtenido/s	Profesor/a terciario/a en Educación Física
	Universitario		Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
			Maestría
	Posgrado		<p>Doctorado</p> <p>Posdoctoral</p>
V4: Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar		Reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar	
		Actividades profesionales que desempeña actualmente	

2.3 Instrumentos para la producción de datos

El instrumento que se utilizó para la producción de datos fue la entrevista “semi dirigida, donde hay una guía y se procura cumplir con lo pautado en la guía, pero, se deja espacio y se recuperan las derivaciones que surjan del intercambio más allá de las temáticas previstas” (Ynoub, 2015, p.331). La misma se realizó cara a cara con el docente a entrevistar, y para una copia fidedigna al momento de transcribirlas se optó por grabar las mismas con el previo consentimiento del entrevistado. Este tipo de entrevista seleccionada nos permitió comprender la ideología de los/as docentes elegidos/as, desde qué visión y función social se posicionan para llevar a cabo las clases de educación física, y sin dudas cuáles son los saberes que hacen circular en dichas clases; tuvimos la oportunidad también de preguntar sobre cuestiones que no aparecían en la guía ya que al ser semi dirigida da pautas para poner luz a dudas que surgen en el encuentro con los docentes del área. Fue muy pertinente este tipo de entrevistas porque ha permitido ahondar los datos que necesitábamos.

Se logró un clima cálido para llevar a cabo dicha entrevista, tanto al inicio, como durante y al culminar la misma, de tal modo que se realizó como una conversación cotidiana con un/a colega, se desarrollaron las tácticas clásicas y particulares (Iñiguez, 2008) con el fin de establecer un vínculo afectuoso al momento de realizarla.

Antes de comenzar la entrevista nos comunicamos con el/la docente esperando su favorable respuesta, una vez pautado el encuentro proseguimos creando el ambiente propicio como hemos mencionado antes, si en algún momento el/ profesor/a se desviaba del tema, lo/a volvíamos a encauzar respetuosamente, de esta manera pudimos esclarecer todas las cuestiones que pretendíamos al inicio, en virtud de cumplimentar con los fines del presente trabajo.

2.4 Fuente de datos

Siguiendo con las ideas de Samaja (1993) entendemos fuente de datos como “el proceso productor, almacenador, recuperador y distribuidor de los datos” (p.262).

Continuando con lo que propone el autor ubicamos esta investigación en las fuentes de datos de clasificación primaria, ya que los datos fueron producidos en bruto y analizados por el propio investigador, mediante acciones como entrevistar (Samaja, 1993).

La fuente de datos coincidió con las tres condiciones de accesibilidad, viabilidad y factibilidad propuestas por dicho autor.

- **Accesibilidad:** debido a la oportunidad de acceder a los datos a pesar de esta situación de confinamiento, el accionar del investigador y la predisposición por parte de los/as docentes entrevistados/as a cooperar en la investigación.

- **Viabilidad:** la recolección de datos permitió cumplir con los objetivos propuestos en el trabajo de campo, intentado dar respuestas a los mismos de forma coherente. Tratándose de una investigación descriptiva-exploratoria donde su objetivo primordial es identificar y caracterizar los saberes de la cultura corporal que circulan en la educación física escolar. La entrevista nos pareció la fuente más viable porque pudimos observar expresiones, gestos y miradas entre otros.

- **Factibilidad:** porque gracias a la cooperación de los/as docentes entrevistados/as se pudo recolectar datos en relación a las variables (V) y los valores ® de dicho trabajo de investigación. También se intentó actuar para transformar el orden real del objeto que se estudia mediante la entrevista semidirigida.

Aparte de responder con las tres condiciones planteadas anteriormente, cumplió con los cinco criterios de validación (Samaja, 1993):

- **Calidad y riqueza:** los datos producidos por la entrevista reflejaron fielmente los hechos a ser utilizados convirtiéndolas en un proceso enriquecedor para su objetivo. Fue importante la elección de la

entrevista individual para que el entrevistado tenga la posibilidad de expresarse en relación al tema abordado.

- Cantidad y cobertura: se cumplió acordemente ya que proporcionó información respecto a la muestra seleccionada.

- Oportunidad: los datos obtenidos se produjeron de forma óptima de acuerdo a las fechas y los plazos estipulados en la investigación.

- Economía: los datos producidos fueron de costo accesible ya que, para tal, solo se necesitó de un grabador de voz, un ordenador y tiempo disponible por parte del entrevistado y el entrevistador.

-

2.5 Cronograma de actividades en contexto

Las entrevistas se realizaron a dos profesores/as de educación física que desarrollan sus clases en el primer ciclo del nivel primario durante el año 2020, tuvimos la oportunidad de contactarnos con los/as mismos/as mediante la aplicación WhatsApp instalada en el celular, nos presentamos vía dicha red social y les contamos cual era el motivo por el que nos comunicábamos, y que teníamos como objetivo realizar un trabajo de investigación con el fin de conocer los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física del primer ciclo del nivel primario.

Primeramente, realizamos entrevistas pilotos a modo de adquirir práctica en ellas. Una vez hechas éstas procedimos a realizar las entrevistas propiamente dichas.

Establecimos el contacto con los/as docentes, acordamos día y horario para llevar a cabo la entrevista, las mismas fueron de modo presencial, el encuentro con la profesora Emilia fue en su lugar de residencia, ubicado en el microcentro de la ciudad de Oberá, Misiones; y el segundo encuentro con la docente Silvana fue en donde residen los padres de la profesora ya que la misma actualmente vive en la ciudad de Aristóbulo del Valle, Misiones.

Docentes entrevistados	Fecha	Horario	Sitio de realización	Duración de la entrevista
Emilia González	03/07/2020	14:30hs	Domicilio particular.	00:31:45 hs.
Silvana Solís	26/06/2020	10:00hs.	Domicilio particular de sus padres.	00:43:11 hs.

2.6 Muestreo

Las unidades de análisis escogidas para esta investigación fueron “los/as docentes de educación física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino” que ejercen su labor durante el periodo 2020. Para esta población elegimos el tipo de muestra no probabilística o finalística (Ynoub, 2014), debido a que son las que se utilizan en estudios preliminares o de tipo descriptivo-exploratorio como lo es éste, y porque su objetivo es identificar y caracterizar los saberes de la cultura corporal que circulan en la educación física escolar del primer ciclo del nivel primario. Dentro de estas muestras no probabilísticas o finalísticas encontramos un subnivel llamado muestras incidentales o casuales (Ynoub, 2014), al cual corresponde también dicho trabajo de investigación porque hemos contactado a los/as docentes de un modo casual, sin ningún criterio eliminatorio, controlado o estipulado deliberadamente.

De acuerdo a la representatividad de la muestra consideramos que se fundamenta de acuerdo a los criterios sustantivos porque nos interesa perseguir su validez en cuanto a aspectos teóricos y no estadísticos, esto se debe a que nuestro trabajo se adecua más a una investigación cualitativa.

De esta manera se entrevistaron a dos docentes para poder identificar cuáles son los saberes que circulan, seleccionan y proponen en las prácticas, y establecer la función social que los/as mismos/as le otorgan a la educación física, para posteriormente analizar y relacionar ambos criterios.

2.7 Plan de tratamiento y análisis de los datos

El diseño de las estrategias metodológicas pertinentes al tratamiento y análisis de los datos obtenidos estuvieron sujetos a un tipo de técnica

cualitativa. Lo que pretendemos con el tratamiento y análisis de los mismos es analizar, valga la redundancia, la información obtenida de modo que podamos recabar versiones más ricas para ser estudiadas posteriormente.

De modo predominante hemos tratado los datos haciendo énfasis en relación a los valores \mathbb{R} ya que nuestra investigación es de tipo descriptivo-exploratorio y nos interesa analizar estos datos con el fin de poder arrojar luz a la respectiva investigación. “El tratamiento centrado en el valor corresponde a aquellas técnicas dirigidas a la construcción de dimensiones de análisis, desde información no categorizada” (Ynoub, 2014, p.4).

3) Tercera parte: Análisis y conclusiones:

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los datos:

En este apartado desarrollaremos la exposición, el análisis y la interpretación de los datos recolectados en la investigación, los mismos fueron recogidos a través de entrevistas semidirigidas (Ynoub, 2015) efectuadas a los/as docentes de Educación Física del nivel primario, durante el ciclo lectivo 2020. Tenemos como fin de esta tesina poner luz a las interpretaciones surgidas desde el marco teórico.

Para analizar dicho trabajo nos hemos centrado en dos variables:

Variable 1: Visión y función social de la educación física.

Variable 2: Saberes de la cultura corporal.

3.2. En cuanto a la variable 1: visión y función social de la educación física

Tomando a la educación física desde un enfoque humanista que trae consigo tintes reflexivos y superadores (Mansi, 2018), y partiendo de que esta visión intenta promover la opcionalidad, autonomía, y decisiones singulares de los/as niños/as permitiendo el descubrimiento, la libre exploración y el desarrollo del jugar desde nuevos valores, donde prime el modelo lúdico de jugar (Pavía, 2006) hemos encontrado que las dos docentes entrevistadas se ajustan a esta lógica, Emilia manifiesta “considero que los más chiquitos, los de primer ciclo, o por ahí los de nivel inicial, primer grado, segundo grado, hasta tercer grado son los que necesitan un poco más de la actividad física o de la educación física dentro del ámbito escolar, creo que como profesores deberíamos resaltar un poco más el tema de la ideología o de la reflexión acerca de la corporeidad o de la motricidad de nuestros alumnos”, por otra parte Silvana expresa “hace 8 años me desempeño como docente en el área de educación física especial. Nosotros elaboramos un proyecto que fue presentado y aprobado a nivel provincial, no sé si conoces que son los CEFE, bueno y que fue un proyecto que lo elaboramos en Aristóbulo del Valle, Misiones, que es donde vivo ahora y este proyecto trabaja con educación especial, y trabaja con cualquier población que necesite de una actividad físico diferenciada o específica para

la patología que tengan o la necesidad, yo trabajo con alumnos con discapacidad y a su vez tengo otros grupos que son de la tercera edad”

Aquí damos cuenta que las docentes para llevar a cabo sus clases intentan lograr, a través de los procesos pedagógicos innovadores, favorecer a los sujetos en su desarrollo integral, cognitivo, psicoafectivo, y motriz, tomando como herramienta principal al juego.

Partiendo de otro análisis podemos pensar que la profesora Emilia a pesar de estar basada en una ideología humanista, presenta características de la perspectiva higienista, la cual era en su momento aseguradora de la buena salud y correcta postura entre otros (Mansi, 2018), “arrancamos el año con el tema de trabajar las posturas más que nada y de cómo sentarse dentro de la clase no, cuando están en el aula, después hay algunos alumnos decir ¡ay profe hoy me duele acá, me duele un poco el hombro, me duele un poco la espalda, me duele la cintura, entonces el tema también de cómo se sientan en la clase , como están por ahí hay algunos que están arriba de la carpeta o del cuaderno, trabajar con ellos también esos saberes que son importantes, no solamente dentro de la escuela porque eso también lo van a llevar a la casa, entonces considero que hay que corregir”

Se denota aquí, como las docentes Silvana y Emilia están posicionadas en la visión humanista, pero podemos dar cuenta que la profesora Emilia presenta aristas higienistas. Cabe aclarar que ambas eligieron la carrera en base a profesores que han tenido en su experiencia educativa, Emilia expresa “creo que porque surgieron desde las clases de educación física que tenía yo en la escuela y de los profesores que tuve, creo que me gustaba por ahí la función que cumplían, no todos los profesores, pero algunos de ellos”, Silvana sostiene “Siempre una de las opciones era ser profe, era una de las cosas que a mí me gustaba y me veía como profesional de esta asignatura, por ahí lo que más me motivo es que participé mucho de muchos campamentos en el verano, y siempre estuve muy en contacto con todo lo que sea vida en la naturaleza, no tanto con los deportes, pero sí con cuestiones más recreativas, tipo la danza. Y más que nada fue la inspiración de esos profesores que conocí a lo largo de los campamentos, los cuales hice hasta los veintitrés años más o

menos, primero como alumna, después como ayudante y bueno... después como profesora”

Según lo aportado por la profesora Silvana señala aquí que, a pesar de posicionarse en una ideología humanista, su elección por ser profesora ha sido en base a su experiencia de vida en la naturaleza y como dijimos anteriormente han tenido mucho que ver en esto sus profesores a lo largo de ese período. La misma docente muestra una postura anti deportivista “yo comencé creyendo que ser profesor era una cosa, cuando uno empieza no cierto... por ahí no siempre por mi parte fue el lado deportivo en la educación física como le pasa a la mayoría, lo mío fue que siempre me gustó mucho los niños, es por eso que las horas de primaria que tengo no las dejo, podría haber cambiado hace rato, pero no quiero dejarlas porque son las que más me gustan. Actualmente después de varios años creo que uno va mutando y va cambiando en la forma en la que se ve como profesor y lo que quiere para sus alumnos” también podríamos decir que la docente presenta rasgos psicomotricistas, entendiendo a esta como una práctica educativa que a través de la educación física, se desarrollaban las nociones cognitivas que posteriormente serían extrapoladas al aula (Villa, 2008) “no soy psicomotricista, pero me gusta mucho esa rama entonces ocupó mucho de la psicomotricidad para el desarrollo de las clases, pero más que nada apuntando a lo socio crítico” así mismo, hemos hallado características desarrollistas e higienistas en las prácticas pedagógicas de la docente Silvana , esta visión desarrollista ponía mayor énfasis en las habilidades motoras, y la perspectiva higienista hace referencia a los cambios anatómo-fisiológicos producidos en el organismo, la docente nos cuenta “Cuando hablamos de primaria los saberes tienen que ver con juegos más tradicionales, como una mancha, una mancha tocada que implica correr, saltar, lanzar, por lo general asociado a las habilidades motrices básicas, trepar, bailar” a su vez expresa, “todo lo que tenga que ver con la respiración , y yo lo primero que pensé cuando empecé a proponer las clases es que no se la realidad que tiene la otra persona, y tampoco estoy ahí para asistir, entonces mis clases las apunte más al reconocimiento de la persona y de los otros, y al cuidado, por ejemplo un pequeño circuito quizá de salto en las que trabajo una o dos habilidades motrices pero está más enfocado en detectar que cambios me produce en mi organismo o que se ve afectado”.

Sin dudas a pesar de que la profesora Silvana presenta sesgos desarrollistas, psicomotricistas e higienistas, podemos dar cuenta que se posiciona con mayor énfasis en la visión humanista, la misma sostiene “La educación física necesita enfocarse más en su aspecto social que en su aspecto biológico como hasta el día de hoy se sigue dando, que por ahí esa es la confusión, no cierto, más a lo socio crítico que a lo biológico, una educación física progresista digamos... particularmente siempre trato de enfocarme más en lo socio crítico, más a lo pedagógico que a lo biológico, mis evaluaciones casi nunca son de cantidad por lo general son más bien de calidad”.

Por lo tanto, consideramos que ambas docentes entrevistadas se posicionan en el enfoque humanista para llevar a cabo su accionar docente.

Continuando con estas ideas ahondaremos un poco más sus posicionamientos para llevar a cabo dichas clases de educación física, y como es vista o como la definen a la misma las docentes, Emilia expresa “para mí, la educación física es una práctica pedagógica... sigue como una formación o una constitución de la corporeidad y la motricidad... tiene propósitos como reforzar los valores... esa relación con el otro, no solamente individualista... considero que como profesores deberíamos resaltar un poco más el tema de la ideología o de la reflexión acerca de la corporeidad o de la motricidad de nuestros alumnos... hoy en día deberíamos ponernos a pensar más en la motricidad del chico y en lo que quiere el alumno, o sea centrarnos un poco más en la persona que tenemos al frente... reeducar a la educación física, que sea más significativa no solo en el ámbito escolar, sino también para la vida cotidiana, ser un poco más críticos y pensar en el otro también” Silvana afirma “para mí, la educación física apunta a la motricidad como un medio educativo, creo que eso, no podemos separar al movimiento en cualquier forma que se presente, ya sea un juego o una canción... yo creo que en la escuela primaria e inicial hay que hacer mucho hincapié en que esa persona que transita por tu cátedra se reconozca a sí misma, y a los demás y para eso la corporeidad y la motricidad son excelentes, y la educación física tiene eso de que todo se comparte con el otro, entonces, me parece que esa es una gran función social de la educación física, siempre desde la mirada del respeto hacia mí, y hacía el otro, enseñar esto, y entre esa mirada de enseñar está el reconocer que quizás no somos buenos para todas las cosas y no por eso está mal.

Hay gente que se destaca mucho en educación física y hay gente que no se destaca tanto, pero si es necesario moverse”

Como podemos observar las docentes basan sus principios ideológicos en una pedagogía crítica, de pensar distinto atendiendo a las diferencias de sus alumnos. Entendiendo a la misma desde una perspectiva crítica Gómez Smyth (2017) sostiene que:

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. (p. 37)

3.2.1 Variable 2: Saberes de la cultura corporal:

En cuanto a los saberes que ponen de manifiesto las docentes en sus clases, y los desarrollados en nuestra matriz de datos correspondiente, podemos dar cuenta que las profesoras entrevistadas proponen saberes ligados al humanismo, atendiendo a las particularidades de cada sujeto, diferenciándose de las demás visiones al ser una práctica crítica (Bracht, 1996) siguiendo con estos conceptos Emilia dice “uno de los saberes serían los valores, el contexto en el que se desenvuelven o desarrollan esas acciones que realizan los chicos y las chicas, eh... que puedan tomar también los saberes que traen desde sus casas, ponerlos por ahí en manifiesto dentro de las clases de educación física, como ser el compromiso, el compañerismo, no faltarle el respeto al compañero, respetar al compañero... las consignas... no solamente entre el alumno, sino que el docente también respete las decisiones de los alumnos. Emm otro de los saberes que hago circular... el conocimiento que traen ellos, la reflexión que hacen acerca de un juego o acerca de una actividad que realizamos, eh... la creatividad de ellos, la imaginación, ver sus caras de asombro, de alegría, las preguntas que surgen en cada actividad, ¿Por qué hacer esto? ¿Por qué hacer lo otro? Explicar porque estamos trabajando tal cosa, como decís vos, es un bagaje bastante amplio de lo que se trabaja, por ahí no nos

damos cuenta en el momento, pero terminada la clase si te sentás y te pones a analizar surgen un montón de cuestiones y de saberes que circularon sin darte cuenta en tu clase de educación física... también saberes como la cooperación, colaborar, aprender, aprender un poco más de los padres, las enseñanzas que dejan esta pandemia no". Silvana nos cuenta "trabajo mucho lo que sea el reconocimiento de su propio cuerpo, de sus propias habilidades, todo siempre con la motricidad. No soy de las personas que apuntan tanto a la competencia, no es ese mi foco y siempre pretendo que el alumno se lleve un aprendizaje que lo pueda aplicar para su vida, por ejemplo, en este momento, en este tiempo de pandemia yo apunte todas mis clases al reconocimiento corporal y a la educación física para la salud entonces en primaria estoy trabajando todo lo que tenga que ver con respiración, mecánica respiratoria, la diferencia que hay entre una respiración en reposo y una en actividad física" también la misma docente nos aporta "Cuando hablamos de primaria los saberes tienen que ver con juegos más tradicionales, como una mancha, una mancha tocada que implica correr, saltar, lanzar, por lo general asociado a las habilidades motrices básicas, trepar, bailar. Y con las personas con discapacidad que tienen por ahí saberes corporales más básicos lo que se realiza son actividades de agarrar y soltar, o lanzar, desplazarse ya sea con silla de rueda o un trípode o algo... me centro mucho también en los saberes del juego más que nada, relacionarse con otros, o sea la sociabilidad".

Se destaca aquí como ambas docentes tratan de llevar a cabo saberes ligados a la actividad física sostenible, en los cuáles se destacan actividades donde prime la motricidad y juegos tradicionales, como por ejemplo una mancha-mancha, actividades cooperativas donde se pone énfasis en la sociabilidad y todos cooperan para lograr fines comunes, "La ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los/as educandos puedan reflexionar sobre lo que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones del movimiento" (Gómez Smyth, 2017, p.4). Continuando con estas ideas vemos que ambas docentes dejan que los alumnos y las alumnas propongan saberes que son aceptados y llevados a cabo por los demás educandos, Emilia expresa "las clases de educación física son como libres, arrancan las actividades y si surge algún inconveniente o, alguna idea por parte de ellos y explica el alumno y nos sumamos todos, no solamente doy la actividad o la consigna y hacen lo que yo quiero, en

realidad estoy tratando de cambiar eso porque ya venían con como una ideología más tradicionalista... a veces no tenía planificado eso y no estaba dentro de mis planes hacerlo, pero esta bueno trabajar con ese tema que proponen ellos y le das la oportunidades de que ellos participen dentro de tu clase, es como un ida y vuelta entre el alumno y el docente... por ahí hay clases que les suelo guiar un poco más y hay otras clases que digo bueno ¿qué quieren jugar? Entonces surge de ellos el tema de los juegos y uno por ejemplo levanta la mano y explica el juego y jugamos entre todos, y ahí van surgiendo profe puedo yo, ¡profe! Y así se desenvuelve la clase... por otra parte el año pasado me toco trabajar ESI (Educación Sexual Integral) y fue un poco complejo porque surgió básicamente eh, estuvimos trabajando con las figuras del cuerpo, y los chicos tenían que eh... uno se tenía que acostar en el piso y el otro dibujaba la silueta con tizas y el que estaba acostado después tenía que dibujar las partes del cuerpo... otra cosa que me parece importante la autoevaluación, que se evalúen ellos también después de hacer una actividad o por ahí surge de ellos mandarte un video, entonces también era tener esa relación de decirles y bueno ¿Cómo pensás que hiciste el ejercicio o la actividad?" Silvana nos cuenta "la mayoría de saberes culturales que ellos proponen si están acordes a lo que se presente siempre son utilizados. Porque uno va proponiendo la clase no cierto, pero a mi forma de ver no siempre voy imponiendo la clase, voy proponiendo y la clase se va desarrollando casi como un laboratorio y por eso siempre son tenidos en cuenta esos saberes. Trato por ejemplo cuando tengo que armar ciertos esquemas, bailes, que esos saberes por ahí, a veces, sobre todo en el tema del baile viste... que no se manifiesten con cuestiones inapropiadas para el espacio en el que estamos. Ese tipo de cosas no, y voy erradicando en mi propia clase. Pero el resto siempre que ellos proponen trato de darle lugar y de ir ocupando eso para ir encaminando la clase".

En relación a lo expuesto aquí interpretamos que las profesoras tratan de innovar en sus respectivas clases, poniendo al alumno/a como eje central de la misma, intentando formar seres críticos y emancipadores, comenzando a generarse una nueva educación física pensada desde y para los niños y las niñas, viéndolos a estos como sujetos de derecho (Mansi, 2018).

3.3 Conclusiones y sugerencias:

Este trabajo surge en base a una investigación, que viene desarrollando el equipo de profesionales de Educación Física de la Universidad De Flores, en el mismo hemos tenido la intención de conocer en qué visiones y funciones sociales se posicionan los y las docentes del área, del primer ciclo de nivel primario, para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, y a su vez poner luz a los saberes de la cultura corporal que hacen circular dichos profesionales en sus clases.

Como primer momento intentaremos responder a los objetivos específicos, y en una segunda instancia pretenderemos exponer los objetivos generales. En relación a **Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física** hemos detectado que los/as mismos/as se posicionan como promotores de valores, poniendo énfasis en la persona que tienen enfrente, viéndolo como un sujeto de derechos, dándoles la oportunidad de que logren expresarse, como así también manifestar sus dudas y sus opiniones, en pos de una educación física humanista que sea capaz de ser transformada, criticada y a la vez que ella misma sea crítica, para de esta manera romper con los individualismos y las desigualdades sociales. Los/as profesionales deben orientarse hacia la persona que aprende, ya que esa persona es el objeto central de la educación, que debe ser personalizada y singular, apuntando a las dimensiones afectivas, cognitivas y relacionales (Lagardera Otero, 2009).

Respecto a **Identificar los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Física**, encontramos a los/as mismos/as íntimamente relacionados con saberes como la actividad física sostenible, actividades cooperativas, prácticas corporales introyectivas, prácticas expresivas, pero el saber que más se destaca podemos decir que es el juego y el jugar, el juego libre, visto como un derecho ineludible de los niños y las niñas, en el cual ellos mismos crean sus

reglas o proponen distintas formas y modos de jugar, donde prime el modelo lúdico del mismo (Pavía, 2006).

A la hora de **Relacionar la circulación de saberes de la cultura corporal con la función social asignada a la Educación Física** podemos dar cuenta que los y las docentes hacen circular saberes como el juego, los valores, y los mismos son creados muchas veces por los propios alumnos/as, surge como un laboratorio en el que pasan innumerables cuestiones a ser abordadas, en muchos casos los/as profesionales del área actúan como guías, dándoles la oportunidad a los niños y las niñas que exploren su motricidad y corporeidad, siempre desde la mirada del respeto, viéndolos como sujetos capaces y no como meros reproductores de una práctica corporal, por lo tanto, relacionando esto con la función social asignada a la educación física podemos decir que los/as mismos/as se apoyan desde visiones humanistas y humanistas con sentido socio crítico para llevar a cabo su accionar. Es importante para los futuros de la educación física crear una práctica pedagógica tomándolo al educando desde una forma holística, integral, intentando formar seres transformadores, críticos y emancipados. Hacer hincapié en las injusticias sociales para de esta manera confrontar los valores hegemónicos que surgen del capitalismo desde una mirada de derechos sociales, a fin de contribuir en una educación de calidad para escenarios futuros.

Orientándonos a **Identificar y caracterizar los saberes de la cultura corporal que circulan en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario** en cuanto a los datos obtenidos mediante las entrevistas podemos dar cuenta que los/as docentes desarrollan en sus clases saberes que tienen que ver con visiones que ubican al educando como eje central de sus prácticas, a pesar de denotarse sesgos de visiones desarrollistas o psicomotricistas, la que prevalece es la práctica humanista, tratando de favorecer los caminos socio-críticos de la educación física.

3.3.1 Sugerencias:

Desde mi pequeño y humilde aporte que arrojará esta investigación al campo académico y a nivel social, considero que sería pertinente para futuras líneas de investigación que nos centráramos con mayor énfasis en los/as alumnos/as:

- Indagar qué saberes manifiestan los/as estudiantes en base a los saberes propuestos por los/as docentes.
- Investigar la formación académica de los/as docentes de educación física y relacionar como impacta esto en los saberes impartidos a los/as alumnos/as.

3.4 Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado:

Teniendo en cuenta las dificultades presentadas en el correspondiente trabajo considero que las entrevistas deberían ser llevadas a cabo con mayor espíritu crítico, así de esta manera, a la hora de analizarlas sea más fructífera, y también que se efectúen observaciones para desempeñar una mejor elaboración. Lamentablemente nosotros nos hemos visto obligados a realizar el mismo en un contexto inesperado, debido a la pandemia, y por lo tanto no hemos podido observar las clases de los/as profesionales entrevistados, de igual manera esta tesina se ha desarrollado exitosamente. Ha sido verdaderamente enriquecedor para nuestra formación, en pos de seguir llevando a cabo prácticas significativas, y sin dudas como profesionales del área es importantísimo seguir capacitándonos para enriquecer nuestra tan amada asignatura.

4. Anexos:

4.1 Anexo I: Modelo de entrevista

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?
(Si no lo menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física? ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿y en primer ciclo durante cuánto tiempo?)
3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?
4. ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?
¿Cuáles serían los cambios que necesita?

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

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

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

1. ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de Educación Física?
 - 10.1. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?
 - 10.2. ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as educandos/as y que vos permitís que circulen en la clase?
Por ejemplo, ellos te proponen hacer un juego ¿y vos le permitís que hagan eso? ¿o vos te impones y no le permitís? ¿o lo adaptas?

10.3. ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?

2. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

12.1. ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases? Si responde Si: ¿Cuáles? ¿Por qué?

12.2. ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? Si responde Si: ¿Cuáles? ¿Por qué?

Quisiera que nos detengamos en la actual situación de confinamiento. Dado que ha generado que tengamos que reorganizar nuestra enseñanza y también el aprendizaje de los niños. Entonces volviendo a las preguntas 10 y 11 un poquito ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que te has propuesto hacer circular en este contexto de aislamiento social? O sea, en esta situación de pandemia ¿qué te has propuesto que tus alumnos aprendan?

Bueno, y de estos saberes que te propusiste ¿cuáles efectivamente estas logrando?

Y ¿qué saberes de la cultura corporal te invitan a impartir desde las instituciones educativas, directivos, inspectores, documentos orientativos producidos por las jurisdicciones regionales, provinciales en el área de EF?

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

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Con el término visión nos referimos a los diferentes enfoques tanto ideológicos como pedagógicos que la Educación Física ha tenido a lo largo de la historia, y desde los cuales se ha posicionado para llevar adelante la disciplina, sustentando el modo de trabajar en la clase. Cada visión depende del proyecto educacional hegemónico de cada época y se manifiesta en el diseño curricular, en los profesorados de educación física y en las prácticas cotidianas de cada clase de educación física. Cada visión, cargada de ideología, le asigna una función social a la Educación Física, para legitimar la labor docente en la escuela.

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

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

4. ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria? ¿o sea para que esta la educación física en la escuela? Según lo que vos pensás... el rol que le asignamos viste.
5. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?

Cerrando la entrevista

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

4.2. Anexo II: Entrevistas semidirigidas

Entrevista 1 a Emilia Gonzales:

E: Estefani (entrevistador/a).

D-E: (docente entrevistado/a).

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

D-E: Emm... creo que porque surgieron desde las clases de educación física que tenía yo en la escuela y de los profesores que tuve, creo que me gustaba por ahí la función que cumplían, no todos los profesores pero algunos de ellos, primero cuando estaba en la secundaria por recibirme había averiguado e investigado para hacer otra cosa que tenía que ver con escribanía, me puse a investigar todo que en realidad no era lo que quería porque simple quise y siempre dije que iba a ser profesora de educación física, entonces investigue todo y como estaba mi hermano en el profesorado no quería hacer lo mismo que hacia él, bueno y con el tiempo ya salí del colegio, me recibí, y... antes de empezar creo que se venía le cursillo de ingreso en el PEF y fueron semanas que tome la decisión y dije no, esto es lo que quiero y bueno me puse a hacer los papeles, los estudios, todo, para ingresar al PEF y creo que volvería a elegir.

E: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar? ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física?

D-E: Mi primer trabajo fue en el 2014, yo estaba trabajando en piruetas, en el gimnasio, emm con gimnasia deportiva y... un profesor me llama y me pregunta si tenía horas porque nadie quería ir a la escuela de él que era en Ameghino, y me pregunta si estaba libre los días miércoles, entonces le dije que sí, ese fue mi primer trabajo en la escuela y trabajé con primer año ciclo básico en secundaria. Y después, tuve suplencias cortas en otras escuelas, pero en el 2014 arrancho todo.

E: ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar?

D-E: solamente un año con secundaria, que fue esa suplencia en 2014 y después trabajé desde todo primer ciclo, desde primer grado hasta séptimo

E: ¿y en primer ciclo durante cuánto tiempo?

D-E: y... ya va a ser tres años, tres años en primer ciclo.

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

D-E: eee, todavía no estoy segura (risas) pero creo que en realidad considero que los más chiquitos, los de primer ciclo, o por ahí los de nivel inicial, primer grado, segundo grado, hasta tercer grado son los que necesitan un poco más de la actividad física o de la educación física dentro del ámbito escolar, creo que como profesores deberíamos resaltar un poco más el tema de la ideología o de la reflexión acerca de la corporeidad o de la motricidad de nuestros alumnos.

E: totalmente.

D-E: está un poco complicado y no se le da la importancia que debería darle a los niños, y por ahí los profesores cumplen más el rol de... de... del profesor tradicional no, de dar la consigna y de que el alumno repita y creo que estamos en el siglo XXI y hoy en día deberíamos ponernos a pensar más en la motricidad del chico y en lo que quiere el alumno, y lo que necesita el alumno, o sea centrarnos un poco más en la persona que tenemos al frente.

E: claro, si y ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

D-E: ay sí (risas) todos.

E: ay si la verdad que sí.

D-E: la verdad que sí.

E: ¿Y cuáles serían los cambios que necesita?

D-E: yo creo que deberíamos primero y principal, em... como profesores saber que estamos guiando más que nada a la educación motriz de los chicos, de los niños y de las niñas, por ahí deberíamos reeducar a la educación física, que sea un poco más significativa no solo en el ámbito escolar, sino también para la vida cotidiana porque necesitan usar todo lo que utilizan dentro de la clase de educación física pero fuera.

E: claro para su vida.

D-E: si, para su vida, hacerla propia no y que sea algo significativa también. ¿Me volvés a repetir esa pregunta?

E: ¿crees que la educación física necesita cambios? ¿Y cuáles?

D-E: sí, y también otros de los cambios creo que debería ser el modo de la planificación del docente de educación física por ahí estamos muy acostumbrados, es algo más que nada burocrático no, algo formal que también la institución lo necesita, pero creo que como hay un departamento de educación física todos los que conforman el plantel de profesores de educación física deberían tener como un seguimiento de las unidades didácticas o de la forma que... o porque no hacer un proyecto de educación física no?, en vez de... de una simple planificación y que tenga un seguimiento, una secuencia desde el nivel inicial hasta los últimos grados de la primaria, hasta séptimo.

E: me parece buenísimo.

D-E: que tenga relación porque si no unos dan una cosa, otros dan otra y siempre le estamos sacando el cuero al otro profesor que ¡ay no hicieron esto!

E: todo desarticulado siempre.

D-E: tal cual.

E: bueno ahora nos focalizaremos en los saberes de la cultura corporal ¿Querés que te explique que son los saberes de la cultura corporal?

D-E: te escucho.

E: los saberes de la cultura corporal serían como los saberes que traen los alumnos... los saberes sociales que traen consigo los alumnos en las clases de educación física y se manifiestan, el bagaje cultural que ellos traen consigo, viste, por ejemplo, cuando ellos en una clase te quieren explicar un juego que hicieron en sus casas y... están ansiosos porque vos los conozcas, bueno algo así sería, o sea va más allá de los contenidos.

D-E: listo.

E: bueno. ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que hacés circular en las clases de Educación Física?

D-E: em... (quedo pensando, mirando hacia arriba), los valores, unos serían los valores, el contexto en el que se desenvuelven o se desarrollan esas acciones que realizan los chicos y las chicas, o los niños y las niñas, eh... que puedan tomar también los saberes que traen desde sus casas, ponerlos por ahí en manifiesto dentro de las clases de educación física como ser el compromiso, el compañerismo, eh... no faltarle el respeto al compañero, respetar al compañero, respetar por ahí un poco las consignas, eh... no solamente entre el alumno, sino que también el docente respete las decisiones de los alumnos, por eso hablamos también de una ecuación físico más crítica no, de tener presente al alumno. Emm... otros saberes que hago circular... el conocimiento que traen ellos, la reflexión que hacen acerca de un juego o acerca de una actividad que realizamos, eh... la creatividad de ellos, la imaginación, ver su cara de asombro, de alegría, eh, las preguntas que surgen en cada actividad, ¿Por qué hacer esto? ¿Por qué hacer lo otro? Explicar porque estamos trabajando tal cosa, como decís vos, es un

bagaje bastante amplio de lo que se trabaja, por ahí no nos damos cuenta en el momento, pero terminada la clase si te sentás y te pones a analizar surgen un montón de cuestiones y de saberes que circularon sin darte cuenta en tu clase de educación física.

E: si, totalmente ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases? Bueno esto más o menos me respondiste en la misma pregunta, bueno y ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los educandos y que vos permitís que circulen en la clase?

D-E: ¿me darías un ejemplo?

E: por ejemplo, ellos te proponen hacer un juego ¿y vos le permitís que hagan eso? ¿O vos te impones y no le permitís? ¿O lo adaptas?

D-E: no, la clase más que nada, las clases de educación física son como libres, arrancan las actividades y surge algún inconveniente o, alguna idea por parte de ellos y explica el alumno y nos sumamos todos, no solamente doy la actividad o la consigna y hacen lo que yo quiero, en realidad estoy tratando de cambiar eso porque ya venían con como una ideología más tradicionalista.

E: como que es un vaivén de ideas también.

D-E: si, de ideas de saberes, de contenidos, entonces esta bueno también que por ahí hay clases que les suelo guiar un poco más y hay otras clases que digo bueno ¿qué quieren jugar? Entonces surge de ellos el tema de los juegos y uno por ejemplo levanta la mano y explica el juego y jugamos entre todos, y ahí van surgiendo profe puedo yo, ¡profe! Y así se desenvuelve la clase.

E: buenísimo. Bueno y ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases? Bueno esta me respondiste prácticamente recién, no sé si querés acotar algo más.

D-E: y ahora desde el año pasado bueno este año tuve solamente una clase con un grado pero estuve incorporando por ejemplo el tema de... cómo trabajar, como

te explico... la utilización por ejemplo de la mochila por el tema de la columna, de la cervical, de la postura, para trabajar la postura con ellos, viste que los alumnos casi siempre o la mayoría de ellos suelen tener la mochila por debajo de la cola, bueno entonces arrancamos las clases vamos a decir, arrancamos el año con el tema de trabajar las posturas más que nada y de cómo sentarse dentro de la clase no, cuando están en el aula, después hay algunos alumnos decir ¡ay profe hoy me duele acá, me duele un poco el hombro, me duele un poco la espalda, me duele la cintura, entonces el tema también de cómo se sientan en la clase, como están por ahí hay algunos que están arriba de la carpeta o del cuaderno, trabajar con ellos también esos saberes que son importantes, no solamente dentro de la escuela porque eso también lo van a llevar a la casa, entonces considero que hay que corregir, hay que reeducarse motrizmente como dice Alberto Masciano, hay que reeducarse motrizmente y.. em... transmitir estas cuestiones de valores acerca del cuerpo no.

E: claro y tal vez ellos aprenden y le corrigen a algún hermanito o a alguien. Bueno. Y ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

D-E: bueno estuve con dilemas en el tema de la planificación porque acá en la provincia viste que no teníamos actualizado el... (quedo pensando).

E: el diseño.

D-E: el diseño curricular no estaba actualizado, ahora bueno ya hay como...

E: si, creo que el año pasado se actualizó.

D-E: si, se actualizó y estuve también un poco, es algo contradictorio no si bien intentan como modificar un poca toda la cuestión de que venía ya de... de las ideologías tradicionalistas em... incorporan palabras como corporeidad o motricidad o movimiento, movilidad, que por ahí no estaban en el diseño curricular anteriormente, pero aparece solamente en la fundamentación, cuando vos te vas a las unidades o a los temas o los ejes, no se encuentra eso, entonces me parece

que hay una falta también de conocimientos, hablo por mí también eh, una falta de conocimientos o de bibliografías que no tenemos bien en claro para poder desarrollar un buen diseño curricular que es también tener en cuenta a los alumnos, creo que no se tienen en cuenta a los alumnos, entonces cuesta muchísimo más elaborar un diseño curricular, eh... a mí me costó elaborar mi planificación anual, y estaba un poco indignada y no sabía cómo hacer, entonces le escribí a Leo preguntándole la forma de poder realizar la planificación y me dijo que siempre con una fundamentación dejando claro lo que yo quiero realizar así que estuve investigando y leyendo un poco acerca sobre los juegos, leyendo a Pavía, volví a leer la tesis de Ivana Rivero, la de Leo, para poder encaminarme y armar como una planificación anual, si bien no tuve una evaluación diagnóstica porque no tuve con los chicos, no le conocía a ellos.

E: claro por esta situación.

D-E: por esta situación de la pandemia, pero algo en general pude armar, una planificación anual teniendo en cuenta lo que fui trabando el año pasado con los alumnos, entonces es como que estuve un poco más guiada pero siempre volviendo a las bibliografías anteriores para reforzar un poco porque estaba medio ahí (risas).

E: bueno em... ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

D-E: (se quedó pensando mirando hacia arriba) eh... no, creo que no, por ahí el tema eh... el año pasado me toco trabajar ESI y fue un poco complejo porque surgió básicamente eh, estuvimos trabajando con las figuras del cuerpo, y los chicos tenían que eh, uno se tenía que acostar en el piso y el otro dibujaba la silueta con tizas y el que estaba acostado después tenía que dibujar las partes del cuerpo, y fue como una situación complicada apareció de la nada la vicedirectora y le empezó a hacer preguntas, y ¿qué es esto? ¿Y qué es lo otro? Y fueron dando sus partes, creo que necesitaríamos un poco más de... información o por ahí no se si actualizarnos, pero...

E: capaz saber cómo llegarle al alumno también porque es un tema que no todos están muy abiertos.

D-E: si, y saber utilizar las palabras correctas de las partes del cuerpo, eh... pero creo que es lo único por ahí que me pasó que sí que no sabía cómo encarar esa situación, luego la vicedirectora y bueno fue como guiándome y bueno fui relajándome un poco más porque no sabía que palabras utilizar para que no suene vulgar tampoco y que no sea como chocante para los chicos, pero creo que deberíamos tener más capacitaciones más acerca de ESI para poder dar una buena clase.

E: Quisiera que nos detengamos en la actual situación de confinamiento. Dado que ha generado que tengamos que reorganizar nuestra enseñanza y también el aprendizaje de los niños. Entonces volviendo a las preguntas 10 y 11 un poquito ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que te has propuesto hacer circular en este contexto de aislamiento social? O sea, en esta situación de pandemia ¿qué te has propuesto que tus alumnos aprendan?

D-E: bueno , nosotros estuvimos trabajando con los más grandes por ahí, em... sobre un diario de cuarentena, donde tenían que escribir, si bien no era obligatorio pero era parte de la clase de educación física que escriban más o menos en un resumen o en síntesis lo que le llamaba más la atención de la cuarentena, de los días que iban pasando de cuarentena, por ejemplo los valores que fueron reforzado con la familia, porque hay familias que no pasaban mucho tiempo con los hijos y últimamente pasaban más tiempo ahora en pandemia, entonces los valores, los sentimientos, las emociones, es como un poco... no solamente para los chicos creo que es un poco complicado para todos, que juega un poco en contra el tema de los sentimientos, las emociones, entonces también reforzar eso, reforzar un poco más los valores, saberes como la cooperación, colaborar, aprender, aprender un poco más de los padres, las enseñanzas que les dejan esta

pandemia no, no solamente van a aprender ellos, también aprenden los padres, es como todo nuevo para todos.

E: totalmente.

D-E: costó un poco también y aparte no se le podía dar mucha información porque ahí donde estoy no hay muchos chicos que tienen celulares, entonces también con los docentes y los directivos armaban cuadernillos y le envían, pero era como... eran muchos hermanos, era mucha información, entonces, o a los especiales por ahí no tomaban tanto en cuenta viste ahora en pandemia a los profesores especiales y si por ahí a los maestros, que era más lo básico.

E: claro si a mí me pasó lo mismo.

D-E: entonces llegado un momento nos decían no, no manden más, dejen de mandar videos, pero bueno...

E: ajam, o cada quince días así viste.

D-E: si, y uno está pendiente de ver como... como sigue o también, como hablaba Leo Gómez de la autoevaluación, que se evalúen ellos también después de hacer una actividad o por ahí surge de ellos mandarte un video, profe hice esto en el cuaderno de cuarentena, entonces explicaban lo que hacían y hacían actividad física también entonces era tener esa relación de decir, bueno y ¿cómo pensás que hiciste el ejercicio o la actividad? Y ahí bueno surge como una charla, pero es también como un poco complicado porque nunca llega a su fin, siempre continua, nunca llegamos a terminar una charla por cuestiones de horario, del tiempo, de los hermanos y todos necesitan el celular.

E: si, capaz que hay un celular para toda la familia entonces...

D-E: entonces es como un poco complicado también resaltar o hacer valer un poco más los saberes que se trabajaban dentro de la clase de educación física, en una clase presencial no, esto ya es como un poco más complejo, o complicado.

E: si tal cual, bueno y de estos saberes que te propusiste ¿Cuáles efectivamente estás logrando?

D-E: eh (quedo pensando) ... bueno la idea era que... que puedan realizar no dentro de sus posibilidades, el compromiso que tienen todos y estos valores que estar resurgiendo dentro de las familias está buenísimo también así que... estoy muy satisfecha, pero me gustaría volver a la escuela (risas)

E: si tal cual (risas), todos preferimos la escuela sí.

D-E: y más para nosotros que estamos en contacto con ellos y que... necesitan no, que necesitan, el profesor de educación física es un mundo aparte, entonces creo que esos saberes no están al cien por cien cumplido, pero por esta cuestión de la pandemia no que no podemos estar en contacto con los chicos, pero yo creo que en una clase presencial si, estaría como más al cien por ciento.

E: mjum. Y ¿qué saberes de la cultura corporal te invitan a impartir desde las instituciones educativas, directivos, inspectores, documentos orientativos producidos por las jurisdicciones regionales, provinciales en el área de EF?

D-E: eh... en realidad el seguimiento que tenemos es solamente la planificación anual que es lo que vendríamos a hacer, obviamente bajado del diseño curricular de la provincia, por suerte y gracias a Dios tengo la libertad de poder elegir esos ejes o esos saberes y los contenidos a desarrollar dentro de la clase y en el caso de que surjan em... como te puedo decir, que surjan ideas a través de los chicos o que quieran realizar algo los chicos lo vamos hablando y se va realizando, no se modifica la planificación anual claramente no, pero hay como un seguimiento,

como un cuaderno bitácora donde voy escribiendo lo que va surgiendo o las necesidades que tienen los chicos porque como te decía antes no solamente es lo que nosotros planificamos sino que, la planificación anual es un poco más flexible y puede adaptarse a eso, a las necesidades de nuestros alumnos, y al no tener una evaluación diagnóstica, al no conocer a los alumnos esta bueno eso también entonces van surgiendo otros temas de interés de los alumnos que esta bueno también entonces es ¡ah pero no tenía planificado esto y no estaba dentro de mis planes hacerlo pero esta bueno trabajar ese tema que proponen ellos.

E: aparte también ellos se sienten importantes cuando se les da esa posibilidad.

D-E: si, si, y le das la posibilidad de que también ellos participen dentro de tu clase o dentro de esos saberes no, así que esta bueno aprendemos, es como dijiste vos hoy un ida y vuelta entre el alumno y el docente así que esta bueno.

E: bueno y en relación a la visión y función social de la educación física, la visión y la función social es el rol que se asignó a la educación física en ciertos momentos como la visión higienista, humanista, bueno, y seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación física actual?

D-E: (risas) ¿Cómo podría definir a la educación física actual? Para mí es una práctica pedagógica... sigue como una formación o una constitución de la corporeidad y la motricidad de los alumnos y por ahí siguiendo también un poco más el lineamiento de Leo Gómez la educación física tiene propósitos como reforzarse también los valores, cada alumno trae consigo una historia cultural como decías vos hoy al principio, una vivencia diferente al otro pero también esta esa relación con el otro no solamente solo, no individualista sino un relación con el otro, con el docente, se desarrolla en diferentes contextos y creo que la educación física hoy en día debería ser un poco más significativa, utilizar como decíamos

hoy no solamente las acciones dentro de las clases de educación física sino que eso también sea para la vida cotidiana de cada alumno.

E: claro.

D-E: así que... no se si la educación física hoy en día es significativa, no para todos.

E: habría que repensar sí.

D-E: si deberíamos repensar un poco eso, pero creo que la mayoría o hay muchos docentes, colegas que están siguiendo por una línea más crítica y más emancipadora, pero... considero que también hay docentes muy tradicionalistas que... que también si fuéramos todos iguales no sería como algo...

E: y si también eso, por un lado, el chico también tiene la posibilidad de conocer los dos tipos de profesores y ver viste, hacer su propia crítica digamos.

D-E: si, pero creo que la educación física debería ir más por centrar como un eje principal al alumno y lo que lleva con su corporeidad y con toda su historia y hacer hincapié en eso y no tanto en la ideología tradicionalista no.

E: claro.

D-E: ser un poco más críticos y pensar un poco más en el otro también.

E: bueno y ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?

D-E: ¿función social?

E: ¿o sea para que esta la educación física en la escuela? Según lo que vos pensás... el rol que le asignamos viste.

D-E: mjum, en la primaria considero que es muy importante, hablando socialmente no, no se si toda la sociedad considera de la misma forma justamente porque tenemos diferentes ámbitos en donde se da educación física o actividad física no, como clubes, pero dentro de la escuela creo que es muy importante para la formación de su motricidad y de su corporeidad.

E: si totalmente.

D-E: y... reforzar un poco más eso, no dejar que se venga todo abajo, pero te vuelvo a repetir me parece muy importante creo que es lo esencial para el futuro.

E: bueno, y ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

D-E: ¿principio ideológico? Una pedagogía crítica, creo que esto que hablábamos antes de... de que algo te abra la mente no, y de pensar diferente, pensar distinto y... y de buscar lo mejor para los niños y para las niñas, pero creo que si en una ideología crítica.

E: y... ¿terminaste? ¡perdón! (risas)

D-E: (risas) estaba pensando que más te podía decir, pero básicamente eso sí.

E: bueno y cerrando la entrevista ya, ¿pensás o tenés algo más que acotar que te parezca importante para hacer la tesis o con lo que dijiste te parece que está bien? No sé si querés aportar algo más, a tu criterio.

D-E: no, me parece que está bueno reforzar un poco estas preguntas también, en realidad responder estas preguntas, porque si bien por ahí leí o estudie en su momento creo que ahora en esta etapa que ya pase esta bueno reforzar algunos contenidos o algunos saberes que por ahí dejamos de lado y en esta cuestión de lo que estamos viviendo de pandemia, de tener a los algunos lejos de no estar en la escuela, de ver cómo va a ser tu clase de ver cómo vas a grabar, de ver como... un montón de cuestiones que como profesores no teníamos planificado, no teníamos en mente.

E: cambio totalmente sí.

D-E: cambio totalmente todo si, pero estaba muy bueno, muy buena entrevista, me gustó.

E: gracias a vos por colaborar.

D-E: no, por favor. Espero que haya contestado por lo menos las preguntas (risas).

Entrevista 2 realizada a Silvana Solís:

E: Estefani (entrevistador/a).

D-E: (docente entrevistado/a).

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

D-E: Siempre una de las opciones era ser profe, era una de las cosas que a mí me gustaba y me veía como profesional de esta asignatura, por ahí lo que más me motivo es que participé mucho de muchos campamentos en el verano, y siempre estuve muy en contacto con todo lo que sea vida en la naturaleza, no tanto con los deportes, pero si con cuestiones más recreativas, tipo la danza. Y más que nada

fue la inspiración de esos profesores que conocí a lo largo de los campamentos, los cuales hice hasta los 23 años más o menos, primero como alumna, después como ayudante y bueno... después como profesora.

E: [¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?](#)

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

D-E: Tengo diez años de antigüedad como docente, siempre trabajé en la educación física escolar, tuve todos los niveles... nivel inicial, pase por la secundaria y la primaria y actualmente hace varios años, eh... y hace 8 años me desempeño como docente en el área de educación física especial. Nosotros elaboramos un proyecto que fue presentado y aprobado a nivel provincial, no se si conoces que son los CEFE

E: [ah sí, si](#)

D-E: bueno y que fue un proyecto que lo elaboramos en Aristóbulo del Valle, Misiones, que es donde vivo ahora y este proyecto trabaja con educación especial, y trabaja con cualquier población que necesite de una actividad físico diferenciada o específica para la patología que tengan o la necesidad, yo trabajo con alumnos con discapacidad y a su vez tengo otros grupos que son de la tercera edad, hace 9 años. Sigo teniendo horas de primaria, pero hace cinco años me desempeño en el nivel superior.

E: [¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?](#)

D-E: Acá hay un tema, yo comencé creyendo que ser profesor era una cosa, cuando uno empieza no cierto... por ahí no siempre por mi parte fue el lado deportivo en la educación física como le pasa a la mayoría, lo mío fue que siempre me gustó mucho los niños, es por eso que las horas de primaria que tengo no las dejo, podría haber cambiado hace rato, pero no quiero dejarlas porque son las que

más me gustan. Actualmente después de varios años creo que uno va mutando y va cambiando en la forma en la que se ve como profesor y lo que quiere para sus alumnos. Yo lo que trato de aplicar cuando doy clases es que a mi alumno le sirva para su desarrollo personal, que pueda desenvolverse como persona, entonces por ahí trabajo mucho lo que sea el reconocimiento de su propio cuerpo, de sus propias habilidades, todo siempre con la motricidad. No soy de las personas que apuntan tanto a la competencia, no es ese mi foco y siempre pretendo que el alumno se lleve un aprendizaje que lo pueda aplicar para su vida, por ejemplo, en este momento, en este tiempo de pandemia yo apunte todas mis clases al reconocimiento corporal y a la educación física para la salud entonces en primaria estoy trabajando todo lo que tenga que ver con respiración, mecánica respiratoria, la diferencia que hay entre una respiración en reposo y una en actividad física, por ese lado entre otras cosas pero por ese lado, entonces si tengo que responder eso va por ese lado.

E: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

D-E: Yo creo que sí

E: ¿Cuáles?

D-E: La educación física necesita enfocarse mas en su aspecto social que en su aspecto biológico como hasta el día de hoy se sigue dando, que por ahí esa es la confusión, no cierto, más a lo socio critico que a lo biológico, una educación física progresista digamos.

E: ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que haces circular en las clases de Educación Física?

D-E: Te cuento en función de mi experiencia, creo que tengo dos aspectos importantes a diferenciar, por un lado, trabajo con personas con discapacidad y por otro lado trabajo con una población de primaria. Cuando hablamos de primaria los saberes tienen que ver con juegos más tradicionales, como una mancha, una mancha tocada que implica correr, saltar, lanzar, por lo general asociado a las

habilidades motrices básicas, trepar, bailar. Y con las personas con discapacidad que tienen por ahí saberes corporales más básicos lo que se realiza son actividades de agarrar y soltar, o lanzar, desplazarse ya sea con silla de rueda o un trípode o algo.

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

D-E: Los saberes del juego mas que nada, relacionarse con otros, o sea la sociabilidad.

E: ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen los/as educandos y que vos permitís que circulen en la clase?

D-E: Si, siempre.

E: ¿Cuáles?

D-E: Yo creo que todos, no todos, pero la mayoría de saberes culturales que ellos proponen si están acordes a lo que se presente siempre son utilizados. Porque uno va proponiendo la clase no cierto, pero a mi forma de ver no siempre voy imponiendo la clase, voy proponiendo y la clase se va desarrollando casi como un laboratorio y por eso siempre son tenidos en cuenta esos saberes. Trato por ejemplo cuando tengo que armar ciertos esquemas, bailes, que esos saberes por ahí, a veces, sobre todo en el tema del baile viste... que se no manifiesten con cuestiones inapropiadas para el espacio en el que estamos. Ese tipo de cosas no, y voy erradicando en mi propia clase. Pero el resto siempre que ellos proponen trato de darle lugar y de ir ocupando eso para ir encaminando la clase.

E: ¿Hay saberes de la cultura corporal que son creados en tus clases?

D-E: No sé en este momento como cuales saberes serían creados en la clase, pero sí, suelen surgir cosas interesantes como suelo dar lugar a eso, tanto en los más grandes como en los más chicos. Con los más chicos trato de que sean ellos

quienes proponen esos saberes o que más pueden hacer, o cómo podemos hacer, siempre surgen saberes.

E: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos y/o curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

D-E: Y bueno... escolarmente el primer marco teórico es el diseño curricular, podemos estar de acuerdo o no, pero tenemos que seguir esa normativa, particularmente siempre trato de enfocarme más en lo socio crítico, más a lo pedagógico que a lo biológico, mis evaluaciones casi nunca son de cantidad por lo general son más bien de calidad.

E: ¿o sea evalúas formativamente?

D-E: evalúo formativamente, pero por ejemplo en el caso de los más grandes trato de ver cómo está la persona antes de iniciar ese proceso.

E: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

D-E: Sí, (quedó pensando, mirando hacia arriba).

E: ¿por qué?

D-E: cómo te dije anteriormente cuando aparecen ciertos bailes inadecuados los freno porque no es el ambiente en el que se debería propiciar ese tipo de cosas. Bailes como reggaetón.

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

D-E: Si

E: ¿cuáles?

D-E: hay sabres que por las condiciones en las que tengo mis clases no puedo, por ejemplo, no suelo dar gimnasia porque no tengo las medidas de seguridad, lo que doy por lo general es muy poco donde enseño roles, desplazamiento hasta capaz una vertical, pero más que eso no porque no tengo medidas de seguridad. Por una cuestión de cuidado prefiero no darlos.

E: Quisiera que nos detengamos en la **actual situación de confinamiento**. Dado que ha generado que tengamos que reorganizar nuestra enseñanza y también el aprendizaje de los niños/as.

En el sentido de las preguntas 10 y 11, ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que te has propuesto hacer circular en este contexto de aislamiento social?

D-E: Y bueno yo creo que eso como te comente hoy, todo lo que tenga que ver con la respiración , y yo lo primero que pensé cuando empecé a proponer las clases es que no se la realidad que tiene la otra persona, y tampoco estoy ahí para asistir, entonces mis clases las apunte más al reconocimiento de la persona y de los otros, y al cuidado, por ejemplo un pequeño circuito quizá de salto en las que trabajo una o dos habilidades motrices pero está más enfocado en detectar que cambios me produce en mi organismo o que se ve afectado, hasta te diré que partes de mi cuerpo utilizo para realizar dicho gesto motor, ya sea un salto o lanzar, que en hacer 20 o 30 repeticiones de un salto. Mas consciente sería. Y siempre utilizando herramientas que ellos dispongan.

E: ¿Cuáles efectivamente estás logrando llevar adelante?

D-E: Y creo que todas las estoy llevando a cabo, porque convengamos que desde la distancia tampoco podemos abarcar mucho. Mis expectativas no fueron dar cantidad sino calidad, hacia el lado de la conciencia corporal y eso voy trabajando y voy llevando a cabo. Desde que empecé estoy trabajando la respiración y todas

mis clases tienen algo de respiración consciente, y trasladarlo eso también a las familias, por ahí que el papá o la mamá se sienten y hagan con sus hijos.

E: ¿qué saberes de la cultura corporal te invitan a impartir desde las instituciones educativas, directivos, inspectores, documentos orientativos producidos por las jurisdicciones regionales, provinciales en el área de EF?

D-E: Creo que, a ver, como estábamos hablando si contamos como un Saber de la cultura corporal los deportes, eh... las instituciones primarias y secundarias pretenden, creo que por una visión también desde afuera de la educación física, que uno trabaje ese tipo de saberes culturales, los deportes.

Y hasta no me paso a mí pero se de colegas que sus instituciones son las que quieren que sea deportivo-competitivo, insiste que creo que por ahí no es la visión de educación física que yo comparto, pero bueno si vamos a las instituciones en nuestro diseño curricular por ejemplo fue modificado y creo que encontré en todo el diseño corporeidad y motricidad solo una vez que me preocupó un montón, eh... y sigue hablando en su fundamentación como cuerpo y mente, casi me muero, que no me gusto, pero bueno, no sé, creo que eso es una normativa pero no necesariamente uno tiene que estar tan de acuerdo, tomando lo que te propone uno puede enfocar digamos por el lado de la educación física que pretendemos.

E: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación física actual?

D-E: Para mí la educación física apunta a la motricidad como un medio educativo, creo que eso, no podemos separar al movimiento en cualquier forma que se presente, ya sea un juego o una canción, es un medio para educar.

E: ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?

D-E: Yo creo que en la escuela primaria, inicial y primaria sobre todo hay que hacer mucho hincapié en que esa persona que transita por tu cátedra digamos,

por tu área se reconozca a si mismo y reconozca a los demás y para eso la corporeidad y motricidad son excelentes, y la educación física tiene esto de que todo se comparte con el otro, entonces, me parece que esa es una gran función social de la educación física, siempre desde la mirada del respeto hacia mí y hacia el otro, enseñar esto, y entre esa mirada de enseñar está el reconocer que quizás no somos buenos para todas las cosas y no por eso está mal. Hay gente que se destaca mucho en educación física como hay gente que no se destaca tanto, pero si es necesario moverse.

E: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?

D-E: Primero que mis clases están más orientadas a lo que tiene que ver con lo pedagógico, no soy psicomotricista, pero me gusta mucho esa rama entonces ocupo mucho de la psicomotricidad para el desarrollo de las clases, pero más que nada apuntando a lo socio crítico, eso creo que sería un principio ideológico. Lo social y lo crítico de pensar porqué y para qué estamos haciendo lo que hacemos. Y más que nada enseñar, tratar de que el otro piense porque está haciendo tal cosa.

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

D-E: Creo que la educación física tiene mucho por desarrollar como disciplina , como práctica pedagógica tiene mucho para desenvolverse todavía y para aprender , porque siempre todos los contenidos que generamos y consideramos como propios en la educación física, me parece que a veces no son tan propios de la misma, entonces eso hay que revisar pero es un camino lento porque hay muchas visiones de la educación física desde afuera, por ejemplo un directivo que te solicita algo que quizá no tiene ni idea de educación física, o los mismos docentes que cada uno tiene su visión, su marco referencial o su idea de educación física, creo que podemos proponer cambios.

4.3 Anexo III: Consentimiento de participación

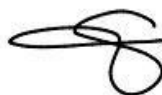
Consentimiento de participación en la Investigación.

01/12/2020

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Vergara, Estefani Mikaela, alumna de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física de Primer Ciclo del Nivel Primario".

Debidamente informado y notificado de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:



Aclaración: Solís Claudia Silvana

5) Bibliografía:

Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela ¿Vale la pena? En C Torres, Niñez, deporte y actividad física. Reflexiones filosóficas sobre una relación compleja (págs. 119-134). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Adorno, T. (Apuntes de cátedra Teoría de la cultura física).

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

Dupuy, M. (2019). Tesis de Maestría. UFLO

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

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

González, F. (2019). Educación Física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar. Tándem. Didáctica de la Educación Física, 64, 37-46.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (1991).

Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa En *Metodología de la investigación*. Mac. Graw Hill

Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual / La entrevista grupal. Maestría en Ciencias Sociales Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>

López Pastor, 2004 apuntes de cátedra

- Mansi, D. (2018). Del Higienismo al Humanismo con visión sociocrítica. Breve historia de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. Universidad Nacional de José C. Paz.
- Mansi, D. (2018). Construcción histórica de la educación física argentina del nivel inicial.
- Mansi, D. (2017). Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Pavia 2006 (Apuntes de cátedra Teoría de la cultura física).
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la educación física escolar. *Novedades educativas* . 322(29), 40-49.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 158-164.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesís*, 302(1), 75-88.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba. Pp. 256-263. Fuente de datos.
- Villa, M. (2008). Breve historia de la Educación Física Infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles, *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 113-130). Buenos Aires: Al Margen.
- Vicente Pedráz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la Educación Física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 123(1), 76-95.
- Ynoub, R. (2014). Características y funciones de las hipótesis en el proceso de investigación En *Cuestión de método*. México: CENGAGE (Es el capítulo VI)

Ynoub, R. (2014). Diseños de investigación: Cuestión de estrategia. Inédito

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología reconstructiva*. Tomo I. México: CENGAGE Learning. Capítulo 9: El puesto de la instrumentalización en la fase 2: de la operacionalización a la producción de los datos.

Ynoub, R. (2015). *De la disección a la revitalización: el tratamiento y la interpretación de datos*. Inédito