

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2022

Título:

Planificación y saberes de la cultura corporal

**¿Qué modalidades y saberes eligen los profesores de
Educación Física?**

Estudiante: MANSILLA MARIELA

Legajo: 23399

Correo electrónico: mansillamariela.m@gmail.com

Tutor/a Temático/a: Gomez-Smyth, Leonardo

Tutor/a Metodológico/a: Gomez-Smyth, Leonardo

Agradecimientos

A Leonardo Gómez-Smyth, por su apoyo, amabilidad, por creer en mí como estudiante y profesora, por mostrarme una mirada de la Educación Física que no conocía, la cual hizo cuestionarme y repensarme no solo como profesional sino también como persona.

A mi Mamá y mi Papá mis grandes ejemplos de esfuerzo, trabajo y dedicación, apasionados de la vida. Gracias por darme vuelo.

A mi hermana Luly por ser la que enciende mi lado creativo, tan necesario para la profesión y para que la vida no se vuelva aburrida.

A mi amigo y colega Gustavo, quien me impulsó a seguir formándome, gracias por potenciarme con tanto cariño y dedicación.

A Federico por su acompañamiento en la última parte de mi trabajo que fue la más compleja.

A Marcos y Juan, compañeros de este proceso, quienes me alentaron y compartieron de manera generosa toda su ayuda. Infinitas gracias.

Y a mi compañero Javi, por su apoyo, compañía, sus mensajes llenos de colores, por la confianza, su optimismo y alegría.

Índice

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	4
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y Subtema	5
1.3 Introducción.....	5
1.4 Problema.....	6
1.5 Marco teórico	6
1.5.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física.	6
1.5.2. Capítulo 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos. 31	
1.6. Hipótesis	51
1.7. Objetivos	51
1.7.1. Objetivo General	51
1.7.2. Objetivos Específicos.....	51
2. Segunda Parte: Materiales y Método	52
2.1. Tipo de diseño.....	52
2.2. Matriz de datos.....	53
2.3. Fuente de datos.	62
2.4. Población y muestra.....	62
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	62
2.6. Plan de actividades en contexto.....	63
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.	64
Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	65
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados.	65
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	85
4. Anexos.	88
4.1. Anexo I. Guía de entrevista semidirigida.....	88
4.2. Anexo II. Modelo de consentimiento de participación en la Investigación. 90	
4.3. Anexo III. Entrevista semidirigida	90
Bibliografía:	132

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivos generales caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la educación física escolar dentro del primer ciclo de la educación formal Argentina, buscando describir en dicho proceso, las modalidades de planificación y la selección de saberes que estos docentes proponen.

Para ello se ha llevado a cabo un diseño metodológico de carácter descriptivo, el muestreo fue no probabilístico, de carácter finalístico o intencionado, dado que la selección de los casos se basó en un criterio previamente adoptado. Se seleccionaron cinco docentes de Educación Física (en adelante EF) que desarrollaran su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, fue de tipo sincrónico/transeccional.

Luego de analizar los datos pudimos encontrar que los profesores manifestaron un fuerte cuestionamiento sobre las bases de la EF y su rol docente, impactando en los modos en que llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Observándose una tendencia hacia una actitud humanista- socio-crítica, basándose en la construcción de los encuentros a partir de la voz de los alumnos, sus intereses y problemáticas, detectándose ciertas líneas de un estilo más innovador o en vistas de ir por ese camino, sin embargo también, siguen visualizándose ciertos vestigios de prácticas más tradicionales. En lo que respecta a las modalidades de planificación y selección de saberes hemos detectado que los profesores secuencian los mismos dentro de una planificación anual que se compone por unidades didácticas, secuencias didácticas, unidades temáticas y proyectos didácticos. Además utilizan el cuaderno de bitácora como herramienta para reflexionar sobre su propia práctica y revisar su planificación.

Palabras clave: modalidades de planificación- saberes de la cultura corporal- Educación Física escolar- Nivel Primario.

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: Educación Física de Nivel Primario

1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas de los/as docentes de Educación Física

Subtema: Modalidades de Planificación y Saberes de la Cultura Corporal

1.3 Introducción

Finalizando el ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, con una orientación a la EF escolar y habiendo cursado materias como Teoría del Currículum y Trabajo de Investigación, es que nos proponemos desarrollar la siguiente investigación cuyo tema es identificar las modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la EF escolar del primer Ciclo del Nivel Primario argentino, y a partir de eso caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en el área en el nivel mencionado. En base a las investigaciones realizadas en esta misma casa de formación es que encontramos relevancia cognitiva para poder fundamentar la nuestra. Las tres investigaciones se citarán y desarrollarán en el marco teórico, sin embargo cabe destacar de éstas los siguientes aspectos: una nos brinda el sustento en la caracterización de las/os docentes posicionados desde una perspectiva crítica, ampliando el campo de tipos de prácticas pedagógicas existentes en EF, otra permite pensar en la circulación de saberes predominantes en el área desde la selección de ejes y contenidos y además menciona diversos tipos de planificaciones dejándonos un espacio de vacancia para investigar cuáles son las modalidades que eligen los profesores para

secuenciar esa selección de ejes y contenidos, (que nosotros caracterizamos como saberes de la cultura corporal) y la última comparte un anclaje teórico sobre los tipos, formas y modos que utilizan las/os docentes innovadores en EF, en la construcción sus planificaciones, y los contenidos que hacen circular para ponerlas en acción en los encuentros.

Partiendo de estas premisas es que comencé a reflexionar y debatir sobre mi propia práctica, permitiéndome conocer un abordaje de la EF con una mirada innovadora y transformadora. El poco conocimiento sobre sobre esta temática y la riqueza que tiene esta perspectiva es lo que me motivó a querer llevar a cabo esta investigación.

Es por eso que en virtud del trabajo desarrollado invito a sumarse al colectivo de profesores EF a poner en tensión lo que realizan a diario bajo la lupa de un posicionamiento crítico, desde el debate y la reflexión, y a resignificar de manera sustancial el sentido de la EF, reconstruyendo discursos, a partir de la diversidad, empatía, diálogo, expresión de las emociones y el respeto por los procesos individuales y colectivos de los alumnos.

1.4 Problema

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que los/las docentes de Educación Física hacen predominar en el Nivel Primario argentino durante el 2019?

1.5 Marco teórico

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

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

En éste primer capítulo se desarrollarán las diferentes perspectivas que fue tomando la EF a lo largo de la historia, Bracht (1996) dijo

(...) la elección o tematización en la EF de determinado elemento de la cultura corporal/movimiento, está relacionada, directa o indirectamente, con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y la política en general (p.37)

El autor clasificó en modelos autónomos y heterónomos a aquellos legitimadores o que buscan fundamentar la EF en la escuela, los cuales en diferentes momentos de la historia están excluyéndose y/o complementándose.

Agrega que los modelos autónomos son aquellos que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas. En esta perspectiva, estas actividades encerrarían elementos humanos fundamentales y se acentúa la dimensión lúdica del ser humano.

Siguiendo con el mismo autor, expone que la perspectiva heterónoma, busca la razón fuera de estas actividades, en sus repercusiones sociales. Las legitimaciones heterónomas tienen su base en las disciplinas científicas de cuño biológico y en las teorías sociológicas funcionalistas.

Tomando la clasificación del autor mencionado anteriormente, agruparemos en heterónomos a los modelos o perspectivas: Militarista, Higienista, Deportivista, Desarrollista, Psicomotricista, Recreacionista. Y en autónomos a los modelos o perspectivas: Humanista, Sociocrítica.

Perspectiva Militarista

Comencemos por el principio de la historia. La decisión sobre qué enseñar siempre estuvo cercanamente vinculada a los propósitos que se pretenden alcanzarse por medio de la educación. Por tanto los indicios de la voluntad educadora del Estado que se ponen en manifiesto, entre otras cuestiones en la definición curricular, son a partir de la Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884, la cual prescribe la obligatoriedad, gratuidad y neutralidad

religiosa de la educación; y de la Ley Lainez en 1905, la cual habilita al Estado a crear escuelas Nacionales y Provinciales (Aisenstein, 2006).

Siguiendo con la autora, los conflictos alrededor de la selección de saberes, para curriculum, y su organización se agudizaron en los períodos de cambio social. En 1800 la sociedad y la educación atravesaban un clima que hizo que se ponga foco de atención en el curriculum para examinarlo y controlarlo.

La autora, afirma que la conformación de la asignatura puede tener 3 ámbitos de procedencia, y es aquí donde fundamento a través de ella que la perspectiva militarista fue la primera en impregnarse en el curriculum de la EF, ya que los militares ocuparon un espacio en el campo de la cultura de las actividades físicas y deportivas, poniéndole una visión a los ejercicios de fortalecimiento del cuerpo para un camino hacia la formación de buenos soldados. Su objetivo era el disciplinamiento y control de los cuerpos a partir de las diferentes disciplinas incluidas en el curriculum (Aisenstein, 2006).

“Entre 1880 y 1904 se aconseja para la escuela actividades tales como: ejercicios gimnásticos, juego, ejercicios militares según táctica, ejercicios de marcha, alineación, saltos, circunducción, carreras, flexiones (...)” (Aisenstein, 2006, p. 31).

“Las instituciones educativas han sido- y siguen siendo- espacios generadores de determinados discursos y ciertas prácticas históricamente específicas” (Scharagrodsky, 2006, p 107). La EF, a través de determinados discursos y prácticas, es una de las asignaturas que contribuyó a formar comportamientos característicos para cada género, creando una idea homogénea de masculinidad y feminidad, bien diferenciadas entre sí (Scharagrodsky, 2006).

A partir de las citas mencionadas podemos visualizar cómo se fue consolidando la EF desde una perspectiva militarista según los autores mencionados.

Tanto Aisenstein como Scharagrodsky (2006) consideran como un momento clave la inclusión de la EF en los programas escolares. La fuerte ola inmigratoria que atravesó al país desde 1850 hasta la primera guerra mundial, así como más adelante en la última década del siglo XIX cuando crecieron las posibilidades de la guerra con Chile, pusieron al Estado en un lugar de ampliación de su influencia sobre diferentes ámbitos, y uno de ellos fue la educación (Scharagrodsky, 2006)

Los hechos históricos mencionados, llevaron al Estado a disciplinar e integrar los sectores populares e inmigratorios y modelar cuerpos masculinos para darles una funcionalidad bélica, imponiéndoles un conjunto de atributos y propiedades ligadas a la formación del carácter viril, contribuyendo además a la construcción de la noción de patria y nacionalidad. Esto lo implementa a través del apoyo de un conjunto de prácticas educativas, dentro de las cuales la EF tuvo un gran protagonismo (Scharadrosky, 2006). “Una característica central de la EF, fue que se constituyó binariamente contribuyendo a modelar separadamente a las mujeres y a los varones. Pero fueron estos último la prioridad en esta disciplina” (Scharagrodsky, 2006, p 111).

Aunque el foco de atención estaba puesto en los varones, las niñas también fueron objeto de preocupación en el área de los ejercicios físicos incluidos en los primeros Programas Escolares Argentinos, en el nivel primario. Determinadas gimnasias, que estimulaban el ritmo la belleza y la gracia, fueron predilectas. Sin dejar de lado su misión en la vida como mujer (contextualizándonos en el momento): la maternidad y su rol como esposas (Scharagrodsky, 2006).

La gimnasia militar, que solamente estaba dirigida a los varones, perseguía los siguientes objetivos:

- Producción de una cultura viril: fuerza, energía, coraje, sangre fría.
- Patriotismo excluyente.
- Defensa de los niños de la patria.
- Hábitos de disciplina, heroísmo y conocimientos tácticos.
- Sacrificio de intereses individuales en pos de los del Estado Nacional.
- Cuerpos obedientes.

A modo de cierre de ésta primera parte, la perspectiva militarista mediante la EF tuvo como finalidad: “la salud y la belleza en la mujer, y la salud y la fuerza en los hombres” (Pourteau, 1897 en Scharagrodsky, 2006, p.125).

La vuelta al militarismo surge en el año 1936, protagonizada por Manuel Fresco, dirigente conservador, líder del partido Demócrata Nacional, con tendencias fascistas quien en el mismo año accede a la gobernación de la provincia de Buenos Aires. Bajo su mandato creó la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (Calvo, 2000).

Manuel Fresco se inspiró en líderes europeos como Hitler, Franco y Mussolini, para delinear sus políticas de gobierno. En 1940 publicó parte de su obra sobre la EF: La Educación Física. Una innovación de mi gobierno.

La Dirección General de Educación Física y Cultura, tuvo un papel central, mediante la gimnasia metodizada, actividades lúdicas, los deportes y colonias de vacaciones, en la idea de Estado protector- controlador. Para llevar a cabo esta función era de vital importancia el rol de los instructores que permitirían unir en la acción pedagógica: la vigilancia, la presencia estatal, la salud, la recreación y el esparcimiento, en un marco de estricta disciplina y control (Calvo, 2000)

Lo característico de éste nuevo pero conocido escenario de la EF fue “la combinación del disciplinamiento del tipo militar, el nacionalismo y la cristianización del cuerpo infantil. La articulación de estos 3 aspectos configuró un proceso de catolización y argentinización corporal” (Scharagrodsky, 2006, p 230).

Perspectiva Higienista.

En la primera década del siglo XX la propuesta corporal educativa implementada por el Dr. Enrique Romero Brest se consolidó como proyecto dominante dentro de las escuelas argentinas.

La perspectiva de la propuesta corporal implementada por él (conocida como higienismo), tenía un carácter social, teniendo como finalidad la modificación del pueblo y de la raza a través de la función de la escuela. Llevo adelante su visión y misión a través de una EF metódica, continua y racional, mediante ejercicios metodizados y juegos, persiguiendo cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral (Aisenstein, 2006)

Romero Brest junto con su grupo de trabajo, definió el saber “verdadero” de la EF de los niños en las escuelas y colegios argentinos a través del Sistema Argentino de Educación Física. Básicamente éste sistema estaba formado por 3 pilares: científicidad, higienismo y eclecticismo (Scharagrodsky, 2015).

“La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (Romero Brest, 1911, en Scharagrodsky, 2015, p. 160).

El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto. Posteriormente se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentatlón argentino (Scharagrodsky, 2015)

El Sistema Argentino de Educación Física se formuló a partir de la crítica a la perspectiva anterior y tuvo la doble función de potenciar lo moralmente bueno y corregir lo moralmente malo. Desempeñó un papel importante en la diagramación del modelo de país definiendo el cuerpo argentino, particularmente, el masculino. Esto lo hizo con el fin de formar ciudadanos fuertes, sanos, productivos, útiles, viriles y de alto contenido moral. En lo que respecta a las mujeres, su incorporación a las prácticas corporales y por ende a la EF, fue a partir de la ideología de la maternidad, con la cual buscaba garantizar la salud y el bienestar de las generaciones siguientes. Para lograrlo diseñó una cantidad de ejercicios y actividades que respetaban ciertos ideales como el decoro, pudor, gracia, recato, delicadeza y elegancia en los movimientos (Scharagrodsky, 2006). “El discurso higienista y fisiologista fue un discurso productor y reproductor de las desigualdades de género. Los tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimos de desigualdad y, en consecuencia, instalaron asimetría y dominación” (Scharagrodsky, 2006, p.193).

Perspectiva Deportivista

Según Kirk:

existió un cambio en la idea de la idea de educación física de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas no es simplemente una cuestión

suscitada por un grupo de educadores físicos que un día deciden que ya habían tenido bastantes estiramientos y flexiones, y que en lugar de ello ahora practicarían el introducir una pelota a través de un aro. El cambio significa un profundo desplazamiento de las creencias y valores sobre la corporalización, sobre los usos y utilidad de las actividades físicas organizadas y particularmente sobre su valor educativo, sobre cuestiones profundas relativas a cómo estar en el mundo. Debido a lo que estaba en juego, el cambio no simplemente ‘sucedió’, sino que llevó décadas y, por supuesto, se produjo de forma desigual en diferentes lugares (Kirk, 2013, p.3).

A fines de la década del 30´ en la escuela primaria y en el año 1941 en la escuela media, surge un cambio de paradigma en la EF. La Dirección General de Educación Física a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, diseña un nuevo programa de enseñanza de los deportes y le asigna un protagonismo sobre los demás contenidos de la EF. Se le atribuyó la característica de ser esencial como contenido escolar ya que, desde ésta perspectiva, el deporte educa y enseña, nos hace unidos, buenos y sanos (Aisenstein, 2008).

En los primeros gobiernos peronistas, parte del discurso político estaba enmarcado en las reformas sanitarias, dándole una amplia importancia al deporte, la EF y actividades recreativas, como medio para mejorar la especie, como factor de salud para prevenir enfermedades, siendo su implementación fundamental para mantener y mejorar el potencial de la población para generar riquezas para la Nación (Cornelis, 2005).

Los valores educativos sobre los cuales se apoyaron para justificar la inclusión del deporte en los programas de la EF, fueron el desenvolvimiento del gusto innato por la actividad, sentimiento de la propia fuerza y capacidad, ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción, conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, creación del espíritu de solidaridad y formación del carácter. A su vez a las competencias deportivas le asignaron como objetivo estimular el interés de los estudiantes por las prácticas saludables de la EF, y también educar en la persecución de altos ideales (Aisenstein, 2006).

En el período de 1940-1980, mediante el deporte se enfatizó la separación de género, adjudicándole la característica de ser “de varón o mujer” a diferentes deportes. Fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, basquetbol, entre otros, eran deportes que fueron considerados de índole masculina, mientras que la pelota al cesto, gimnasia rítmica, danza moderna, danza creativa, hockey se los consideraba deportes o actividades de mujeres. Esto no solo se dio dentro de las clases de EF, también en certámenes interescolares, ciertos deportes eran exclusivos de un género en particular (Scharagrodsky, 2004)

Como afirma Marqués (1997) “la fórmula que expresa la ideología de la complementariedad es varón más mujer igual a varón completo. Las mujeres en el deporte ocupan los espacios vacantes dejados por el varón, como la emocionalidad, la sensibilidad, la gracia, el ritmo o la belleza, pero no le disputan a los varones otros más valorados socialmente, con lo que las relaciones de poder siguen siendo claramente disimétricas” (Marqués, 1997 en Scharagrodsky, 2004 , p. 85).

Retomando los fundamentos de Bracht, 1996, las diferentes perspectivas están complementándose y/o excluyéndose según el momento histórico, continuación citaré fragmentos de la Ley Federal de Educación, diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, historia de los juegos evita y objetivos de las Olimpiadas Juveniles, con el fin de mostrar cómo la perspectiva deportivista fue apareciendo y conviviendo con otras perspectivas en diferentes momentos de la historia:

- Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica (Inciso ‘g’ art. 15, ley 24.195, 1993)
- Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica (Inciso ‘g’ artículo 16, ley 24.195, 1993).
- “Los núcleos temáticos “Gimnasia en sus diferentes expresiones”, “Deportes cerrados”, “Deportes abiertos” y “Prácticas acuáticas” se presentan en primer año mediante propuestas pedagógicas que posibiliten la introducción en estas prácticas, de acuerdo con las

posibilidades de cada institución. A partir de segundo año, el alumno podrá elegir el recorrido a realizar entre las opciones planteadas por la institución con referencia a estos núcleos temáticos” (NES, 2015, p.134).

- Las acciones motoras se deben atender y enseñar desde la variabilidad de la práctica para favorecer la adquisición de esquemas que posibiliten el desarrollo de futuras habilidades específicas de la gimnasia, el movimiento expresivo, el atletismo, la natación y los deportes colectivos. La presente es una etapa de construcción de una disponibilidad variable del movimiento que posibilitará el aprendizaje de acciones de mayor complejidad para resolver múltiples situaciones motoras de las prácticas corporales de las cuales la Educación Física es responsable de su enseñanza. Las habilidades motoras básicas y sus posibles combinaciones se deben enseñar en un contexto de significación y atendiendo a la variabilidad de la práctica para favorecer la adquisición de esquemas que posibiliten el desarrollo futuro de habilidades específicas de la gimnasia, el movimiento expresivo, el atletismo, la natación y los deportes colectivos (DGCYE, 2018, p. 378).
 - o “En el segundo ciclo se continúa en el proceso iniciado en el primero y se los configura con algunos elementos constitutivos propios de los deportes, convirtiéndose en juegos deportivos. En este proceso se encuentran los minideportes, los cuales son juegos deportivos adaptados, que presentan ciertas adecuaciones para reproducir situaciones ludomotrices del deporte formal o estándar, para que los niños en edad del segundo ciclo de escolaridad primaria resuelvan problemas similares propios de estos deportes. Estos minideportes se encuentran institucionalizados por federaciones, ligas, asociaciones y en ciertas jurisdicciones por el mismo sistema educativo. Poseen similitudes en sus estructuras comunes lo que permite la realización de encuentros, eventos y torneos entre diferentes instituciones” (DGCYE, 2018, p.374)

- Los Juegos Olímpicos de la Juventud son la competencia multideportiva más grande del mundo para jóvenes atletas de alto rendimiento, la cual busca inspirar a los deportistas para que adopten los valores Olímpicos de respeto, amistad y excelencia. El evento, promovido por el Comité Olímpico Internacional (COI), reúne a jóvenes de entre 15 y 18 años. Se realiza cada cuatro años en sus dos ediciones, de invierno y de verano, que tienen lugar alternadamente cada dos años.

Se crean los Juegos Infantiles Evita como herramienta de inclusión y promoción social. Es una iniciativa impulsada por Eva Perón y el Ministro de Salud Ramón Carrillo. Por primera vez, niñas y niños de todo el país acceden al deporte social y a la salud, a través de revisiones médicas. Esta edición contó con una gran convocatoria ya que participaron 100.000 chicos y chicas de todo el país. De esta manera, nace la primera experiencia de deporte social masivo del continente. Por decreto del flamante presidente, Néstor Kirchner, renacen los Juegos Evita a nivel nacional y el deporte se convierte en una política de Estado. La actividad física y la recreación vuelven a ser un derecho que impulsa la inclusión y la participación en todo el país.

Perspectiva Psicomotricista

Fines de la década del 70 comienza a gestarse en nuestro país una nueva concepción de la educación del movimiento que ponía al componente psicoafectivo de la actividad motriz como un aspecto a resaltar y de importancia. La nueva perspectiva considera al ser humano como un todo, como una unidad, contraponiéndose a la vieja idea de dualismo, en la cual se separa el cuerpo de la mente. A partir de esto el concepto de motricidad cambia, ya no es considerada como un repertorio de movimientos sistematizados y metodizados, que busca lograr un fin determinado y sin sentido para los individuos, sino por el contrario, es el resultado de la intencionalidad que le pone el sujeto al movimiento, desde una proyección personal. Quienes desarrollaban la psicomotricidad hacían una fuerte crítica a las perspectivas anteriores,

considerando que esos ejercicios coordinados, metodizados y sistematizados, no atendían a las necesidades de una educación real del cuerpo. El período en el cual la psicomotricidad desarrolló un papel importante dentro de la EF comprendió desde 1980-1989 (Villa, 2015).

Esta perspectiva o nueva concepción surgió en Francia y tenía como objetivos “el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno” (Villa, 2015, p.119). La educación psicomotriz se definiría como una educación general del ser, mediante su cuerpo, teniendo como propósito lograr disponibilidad corporal esencial para el desarrollo de toda actividad (Villa, 2015).

Villa explica:

“la acción docente y sus compromisos pedagógicos- didácticos se orientan al desarrollo de los factores psicomotores de la actividad motriz, al desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, equilibrio etc.” (Villa, 2015, p.120,121).

El Dr. Jean Le Boulch, es quien hace sus aportes, para que la psicomotricidad se instale en el campo de la EF Argentina, a partir de la crítica a los programas escolares tradicionales constituidos por una serie de ejercicios sin ninguna finalidad y/o sentido para el individuo. Fue el creador del Método Psicocinético, propuesta destinada a profesores, educadores y maestros, que utiliza el movimiento humano como medio pedagógico, para la formación global del individuo a través del desarrollo de sus capacidades psicomotrices y las actitudes mentales necesarias para que en la variedad de actividades pueda realizar los ejercicios con éxito (Villa, 2015).

Para Le Boulch la educación del movimiento permitiría a los niños llegar a aprendizajes que lo lleven a tomar conciencia de su cuerpo, a colocarse en el espacio y tiempo, a través de la adquisición de habilidad y coordinación de gestos y movimientos, de una manera más fácil, ayudándolos a reducir las dificultades del alumno en la escuela (Villa, 2015).

A modo de cierre la autora ya citada dice que la educación psicomotriz toma al cuerpo como un instrumento que le es útil como herramienta, para el desarrollo cognitivo. (Villa, 2015)

Perspectiva desarrollista

La perspectiva desarrollista nace a fines de la década del 70', a partir de los elementos propios de la psicomotricidad, que tomaron algunos docentes y lo transportaron a la EF. Desde esta visión lo que se busca es justamente desarrollar las cualidades físicas (condicionales y coordinativas), en conjunto a las habilidades motoras básicas, concepto de González y Gómez (1992). Esta perspectiva se centra en el trabajo de habilidades motoras básicas (en Nivel Inicial), y habilidades motoras específicas (en Nivel Primario), disfrazadas de juego/actividad, con el fin de cumplir un contenido determinado o adquirir dichas habilidades, en función de la operacionalidad dentro de un deporte (Gómez Smyth, 2016)

La Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación dependiente del Ministerio de Educación (1967), emite un documento de los contenidos de la EF Infantil, específicamente en preescolar, que datan del posicionamiento desarrollista con el cual se fundaron:

- Desarrollar la formación física básica: desarrollo paulatino de la formación corporal, de un adecuado funcionamiento orgánico, de una correcta alineación postural y la obtención de una amplia capacidad motora general referida al desarrollo de las cualidades físicas
- Educar el movimiento favoreciendo el normal desarrollo psicomotriz, integrando nuevas experiencias al acervo motor.
- Lograr la obtención de eficiencia física y rendimiento adecuado a esta etapa del desarrollo
- Favorecer a la estructura del esquema corporal, estructura tempo – espacial y al desarrollo de la coordinación como factor operativo de la psicomotricidad; equilibrio, reacción, agilidad y velocidad (Mansi, 2017, p.9)

Una de las obras más representativas del tratamiento de la Educación Física en el nivel inicial es la aportada por González y Gómez (1992), los autores centran su atención en el desarrollo de las habilidades motrices, mediante la utilización de tareas motrices y juegos. Tenían como objetivos: (González y Gómez, 1992, pp. 27-28, en Gómez Smyth, 2016):

1. Alcance un nivel óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud.
2. Desarrolle su capacidad sensoperceptiva.
3. Acreciente su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad.
4. Integre adecuadas conductas sociomotrices.
5. Desarrolle su capacidad intelecto-cognoscitiva en relación con las tareas motrices.
6. Se exprese a través de su cuerpo y su movimiento.
7. Se integre positivamente a la vida en la naturaleza (1992, pp. 27-28). Éstos objetivos se vinculan con los siguientes contenidos:

La obra además de realizar esta clasificación, tiene como foco exponer una serie de secuencias vinculadas a la enseñanza de los contenidos referentes al desarrollo de las habilidades motrices, donde se establecen actividades motrices y juegos específicos para cada habilidad motora. (Gómez Smyth, 2016)

Otros autores que se basan en la perspectiva desarrollista son Porstein y Bird (1980) quienes en su libro Aprendizaje por el Movimiento, toman como una de las pautas básicas al movimiento como eje fundamental en el nivel inicial. Sus fundamentos se basan en partir de las posibilidades madurativas de las/os niñas/os y colocan a la EF colaborador y propiciador de experiencias vitales desde el punto de vista físico, intelectual y socio-emocional. Su interés está en la formación motora o educación motriz, que significa poder ampliar las posibilidades de experimentación y exploración de situaciones motrices poniendo acento en:

- El desarrollo perceptivo-cinético
- El desarrollo de la coordinación dinámica general.
- El desarrollo de la coordinación ojo-mano

- El desarrollo temporo espacial
- El desarrollo del equilibrio
- El desarrollo de la percepción (Porstein y Bird, 1980, p.11)

Perspectiva recreacionista

El recreacionismo es una perspectiva que no tuvo un papel hegemónico por un determinado período, no se conoce cuando fueron sus comienzos, ni su final, contrariamente ésta perspectiva se manifestó de manera transversal sobre las demás. Se ha tomado al juego como propuesta en diferentes momentos de la historia (Mansi, 2017).

Tomando a la autora Rivero (2009), quien realizó varios escritos en torno al juego, realizaré las fundamentaciones sobre ésta corriente. Ella considera que el juego tiene un sentido utilitario e identifica tres concepciones en torno al juego en la EF: como estrategia metodológica, como contenido y como eje temático. Un buen ejemplo para la concepción de utilitarismo que se le da al juego es la diversidad de juegos que se utilizan como medio para la enseñanza de deportes: juegos predeportivos, juegos de iniciación deportiva, juegos fundamentadores, minideporte, entre otros (Rivero, 2014).

Retomando las concepciones que le atribuye la autora al juego, cada una tiene su ampliación, a modo general lo que explica es que el juego como estrategia metodológica apunta a ser una actividad divertida que posibilita abordar contenidos por fuera del juego mismo, con una intencionalidad y utilidad para el docente. El juego como contenido se refiere a la utilización del mismo para brindar a los alumnos experiencias que los acerquen al deporte y a los juegos culturalmente seleccionados para ser transmitidos a generaciones en crecimiento. Por último el juego como eje temático es abordado desde el valor que se le da a la actividad de jugar, permitiendo enseñar reconocer los acontecimientos sociales que suceden mientras se juega (Rivero 2009).

Perspectiva Humanista

Alejandro Amavet provocó un quiebre en la ideología de la EF, cuando planteó una propuesta que posibilite el desarrollo integral del hombre. A partir de la crítica a las perspectivas anteriores que se centraban en la promoción de habilidades y que volvían a los sujetos meros repetidores, le asignó al campo disciplinar un enfoque humanista-existencialista, brindando como propuesta la educación dentro del cuerpo (Visciglia, 2015).

La perspectiva humanista forma parte de la consolidación de una reforma curricular, a partir de la Ley Nacional de Educación y la aprobación de los NAP. Esta reforma tiene como expectativa producir cambios sociales profundos, partiendo de la modificación de dinámica de clases (gestión, planificación, organización e intervención) y el posicionamiento de las instituciones (Gómez Smyth, 2015).

La perspectiva humanista fundamentó el Diseño Curricular del 2008. El mismo implementó ideales, que se basan en el desarrollo de la actuación pedagógica centrada en el niño/a, su corporeidad y sus producciones, en la relación con los otros y el contexto en el que se desenvuelven. Esto conlleva a superar el concepto de cuerpo objeto como una entidad que se separa de la unidad que conforma a la persona. Durante mucho tiempo la EF estuvo sustentada en la idea de concebir al movimiento como objeto de reproducción del sujeto, debiendo éste ajustar su acción motriz al modelo, careciendo de sentido en el contexto que se llevaba a cabo. El concepto dualista había llevado a consolidar un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento, generando la confusión de la mejora corporal con el desarrollo de sus capacidades. Aquí las prácticas pedagógicas se daban de manera unidireccional porque no se le otorgaba importancia a la interacción con los niños/as (DGCyE, 2008)

“En la nueva propuesta curricular se retoma y profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante - sociomotricidad- en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer

corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía” (DGCyE, 2008, p.72).

Perspectiva Socio-Crítica

A partir de la década de los años ochenta se desarrolla la teoría crítica con orígenes en la escuela de Frankfurt (Pedraz, 2012).

La EF revolucionaria, crítica o progresista, toma como formas básicas de comunicación con el mundo, a la corporeidad, motricidad y a la dimensión lúdica. Intenta exponer ideas y supuestos, como también denunciarlos, para constituir un enfoque diferente y autónomo propio de la EF (Gómez Smyth, 2017).

La teoría crítica se configura desde la teoría y la práctica, aunque es más común encontrarla en escritos, que en el terreno, que según Gómez Smyth (2017), se debe a dos razones: porque la comunidad científica aún no halló los fundamentos teóricos necesarios para hacer aportes sólidos que sustenten propuestas transformadoras; y porque los docentes que están posicionados en ésta perspectiva no disponen de espacios para implementar sus reflexiones y experiencias por estar alejados del ejercicio de la investigación y publicación de su hacer (Gómez Smyth, 2017).

Gómez Smyth (2017), plantea como tarea del colectivo educativo, el hecho de que se deben pensar clases de EF, sin ninguna discriminación debido a que todas/os las/os niñas/os tienen derecho a disfrutarlas. Por eso los encuentros deben ser inclusivos, con bases democráticas, de tolerancia y cuidado de sí mismo y de los otros. Será necesario desnaturalizar situaciones de discriminación por habilidad, competencia o rendimiento motriz. Es la EF quien deberá facilitar experiencias de construcción de prácticas corporales y motrices de modo placentero, de modo tal que éstas pueden trascender la escolaridad, brindando saberes necesarios para que los sujetos los autogestionen de manera individual y/o colectiva, de manera permanente y para toda la vida (Gómez Smith, 2015)

Según Pedraz (2012) la pedagogía crítica supone un posicionamiento político de las prácticas pedagógicas en pos de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora. Una propuesta de transformación debe trascender a los discursos técnicos centrados en la necesidad de enseñar más y mejor. La EF crítica tendrá que ser capaz de ser generadora de conciencia en los sujetos sobre los usos de su cuerpo y el de los demás, cuestionar los modos dominantes al momento de producir conocimiento del cuerpo, producir códigos simbólicos e interpretaciones alternativas a los modelos hegemónicos, oponiéndose a estos; elaborar estrategias emancipatorias. Para poder cumplir con sus objetivos, le implicará un compromiso ético, ideológico y político tanto de la EF, como de la escuela.

“La Educación Física es el área curricular que debe incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, ofreciendo prácticas fundamentadas, críticas de los modelos estereotipados o hegemónicos, solamente reproductores de un orden o sistema establecido de jugar o accionar”. (Gomez Smith. 2015. P.6)

Tomando la investigación de Cucci (2013) podemos decir que los docentes posicionados en una perspectiva crítica y emancipadora tienen una visión del ser humano compleja, integral, holística, cuyas dimensiones afectivas, cognitivas y motrices son imposibles de disociar. Son sujetos esperanzados, con fuerte visión de posibilidad de cambio y mejora de las condiciones sociales y materiales injustas. Valoran las ideas, creencias e inquietudes de quienes conforman sus encuentros, convencidos de acompañar la construcción de los aprendizajes de manera afectuosa. Propician climas de reflexión y diálogo, basándose en el respeto como base del vínculo con los otros, habilitando la palabra, encontrando en la comunicación una herramienta vital para la emancipación. Planifican de acuerdo a los intereses de sus alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y educativo que atraviesa a cada grupo. En cuanto al posicionamiento ideológico los docentes concuerdan en que el sistema político económico actual genera desigualdades e injusticias. Ellos se proclaman en contra de los valores de la globalización y el capitalismo.

Ya que fueron descriptas todas las perspectivas y visiones de EF categorizadas por los diferentes autores pasaremos al siguiente apartado: Las prácticas Pedagógicas para seguir definiendo los marcos referenciales de nuestra investigación.

1.5.1.2 Las Prácticas Pedagógicas Innovadoras en Educación Física

Definir las prácticas pedagógicas en educación física es una tarea que aún llevan adelante varios investigadores.

Comenzaré este capítulo definiendo a las prácticas pedagógicas según Palomero y Fernández Domínguez (2005) como cualquier práctica educativa guiada por una posición teórica, una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Gómez Smyth (2017) expone que la didáctica posee autoría personal, siendo una construcción permanentemente reflexiva que relaciona aspectos de carácter profesional (si se quiere técnicos y/o estratégicos) pero en estricta coherencia con el pensar y sentir ideológico y político personal, lo cual nunca está exento en las acciones de enseñanza, aunque sea inconscientemente. Hablar de un estilo docente nos obliga a definir el ser y hacer docente, su definición incluye varias dimensiones: comprensión ideológicamente de la sociedad, articulación el poder, transmisión de valores, contenidos, cómo analiza y evalúa procesos de aprendizaje, la utilización de estrategias didácticas, etc. Siguiendo con los autores las prácticas pedagógicas estarán determinadas por el momento histórico que transita el docente, sus experiencias, ideales políticos, comprensión del entorno y la construcción de su corporeidad y motricidad.

Bolívar en Gómez Smyth (2017) expone que existen 2 tipos de educadores, uno que orienta su práctica pedagógica a la preparación de los individuos para su adaptación social, estableciendo un clima jerárquico en el cuál él es el poseedor del conocimiento y está por encima del alumno: sujetos ignorantes, que le deben rendir obediencia y respeto al maestro. Otros que educan de manera transformadora que concibiendo a la práctica pedagógica en un "(...) clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y

creativa (...)", "(...) prepara a los individuos no solo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social(...)" (Bolívar en Gómez Smyth, 2017, p.19).

La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), realizó investigaciones en niveles primarios y secundarios, que permitieron categorizar dos tipos de prácticas pedagógicas: las bien sucedidas o innovadoras y los procesos de abandono del trabajo docente (Gómez Smyth, 2007).

En línea y ampliando la investigación de la REIPEFE, Da Silva y Bracht (2012) en su investigación sobre prácticas pedagógicas innovadoras describen la existencia de tres tipos de prácticas pedagógicas:

- En primer lugar aquellas que han tenido lugar en las escuelas desde los años 70 y 80, que continúan con la tradición de enseñar deportes particularmente de conjunto con pelota (ejemplo handball, vóley)
- En segundo lugar aquellas prácticas en donde los docentes funcionan como un facilitador de algún material desde una postura recreacionista, generalmente una pelota es por eso que se los denominan maestro roda bola, son las prácticas definidas como "desinversión", o pedagogía de la sombra.
- Y por último las menos comunes, las innovadoras que poseen cuatro características que las profundizaremos en un apartado dedicado a ellas.

A continuación profundizaremos sobre los tipos de prácticas pedagógicas características en EF.

Prácticas Tradicionales

Retomando a Silva y Bracht (2012) configuraremos a las prácticas pedagógicas tradicionales como aquellas que se construyeron aproximadamente en los años 70, 80 y se sostienen en las escuelas, con la característica de basarse en la enseñanza/práctica de deportes, especialmente vóley, handball, fútbol. Se enseña la técnica en principio de lo más simple a lo más complejo para luego incluirla en el juego en sí.

Ampliando el concepto Rozengardt (2008) nos plantea la problematización pedagógica en torno a la Educación Física escolar, más allá de la enseñanza o práctica deportiva, profundiza en los valores que circulan en los encuentros de educación física tendientes a las prácticas tradicionales.

El autor plantea cómo nos atraviesan ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, y de hecho con mucho éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales. Desarmar esos mandatos, para el autor, implica el desafío de cuestionar la obediencia ciega a patrones de conducta que privilegian el sometimiento a la autoridad, el cumplimiento de hábitos sanitarios, la construcción de patrones generalizados que generan desigualdad y desvalorización de las mujeres, la construcción de ideales de cuerpos, cuerpos que responden a estándares hegemónicos, a la máxima eficacia motriz, promoviendo la relación competitiva y descalificatoria hacia el cuerpo del otro (Rozengardt ,2008) .

Hablar de prácticas tradicionales incluye la concepción de dualidad del ser humano. Rozengart (2008), hace referencia al mito medieval de la doble sustancia humana: conformación del hombre por un cuerpo y alma. Cuando se introduce la educación física en el espacio curricular, se le asigna la función de educar al cuerpo o el físico (Rozengart, 2008). Tomando esa vieja concepción del dualismo es que en la modernidad encontramos diversas dimensiones: educar el cuerpo en pos de la salud (cuerpo sano, mente sana), o educar para el rendimiento y que sirva como apoyo para un mejor rendimiento intelectual y emocional.

Bajo todo este prisma tomando a Gómez- Smyth (2017), podemos decir que las prácticas pedagógicas tradicionales son las que perciben al sujeto como objeto separado del ser convirtiéndolo en una herramienta entrenable. Los docentes ubicados desde esta perspectiva implementan en sus encuentros juegos tradicionales, ejercicios físico sistematizados y estereotipados para el desarrollo de habilidades que “servirán” para mejorar el desempeño de los sujetos en la práctica de deportes seleccionados por los docentes, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de la finalidad lúdica y también la utilización de corrientes de las gimnasias para el

mejoramiento de la salud. Contreras Jordán en (Gómez- Smyth, 2017) expresa cómo los docentes que están posicionados bajo este paradigma, compartimentan las clases de Educación física para que respondan y sean funcionales a todo lo que mencionamos anteriormente. Expone 3 fases, la primera conocida como “entrada en calor”, que constan de movimientos rutinarios/secuencias de ejercicios, que contienen un aspecto fisiológico ya que tratan de activar el cuerpo para evitar lesiones y preparar psíquicamente al sujeto para lo que se desarrollará posteriormente. Una segunda fase central o parte principal por lo general sistematización de actividades/ejercicios técnicos, que desarrollan capacidades condicionales y coordinativa, como también habilidades motoras. Por último una tercera fase la que comúnmente llaman “vuelta a la calma” o relajación que consta de ejercicios de respiración o muchas veces, en su mayoría, de ejercicios de flexibilidad.

Abandono de la docencia

En diversas investigaciones se pone de manifiesto que una de las problemáticas que se visualizan en las clases de educación física es la acción reducida de los docentes a observar a sus estudiantes mientras realizan alguna actividad organizada por ellos mismos en torno a un material brindado por él, por lo general una pelota, es por ello que a este tipo de profesores se lo denomina “profesor bola o profesor pelota”.

A partir de los años setenta aparecen los primeros estudios sobre el síndrome del agotamiento profesional, investigado en por Freudenberger (1974) que lo caracterizaba por un sentimiento crónico de desánimo, apatía y despersonalización que afecta los trabajadores de la salud, esto incluye para el autor personas que trabajan con otros como médicos, psicólogos, enfermeros, profesores (Santini y Molina Neto, 2005).

La investigación llevada adelante por los autores mencionados focalizó sobre los profesores de Educación Física y como resultado arrojó que el síndrome del agotamiento profesional, se ve fomentado por las malas condiciones laborales de los profesores, esto incluye las condiciones edilicias de los espacios donde

se desarrollan profesionalmente, como también la falta de material didáctico, la formación académica recibida (no los prepara para afrontar las problemáticas con las que se topan en sus clases), la sobrecarga de trabajo, necesaria para poder alcanzar un nivel de vida digno, sumado a la multiplicidad de funciones dentro de las instituciones.

En palabras de los autores, la consecuencia de la suma de todos estos factores antes mencionados, resulta en la utilización de los profesores de estrategias defensivas tales como el absentismo, la pérdida del vínculo emocional con sus alumnos, colegas y todos los actores que conforman la comunidad educativa y la solicitud de traslados a otras instituciones (Santini y Molina Neto, 2005).

Machado et. all (2010) en su investigación expone el término “*desinvertidura pedagógica*”, refiriéndose en el caso de los profesores de EF a aquellos que permanecen en sus puestos laborales, pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente.

Siguiendo con el mismo autor se atribuye el estado de desinvertidura pedagógica a aquel cuya práctica recibe la denominación de “pinta pelota” o “Pedagogía de la sombra”.

La característica general de los profesores “rola bola” es que tienen poco compromiso con su profesión, les preocupa mantener ocupado el tiempo de sus clases llenándolas de actividades entretenidas para sus alumnos, en palabras de Da silva y Bracht (2012) son maestros administradores del material educativo. Sumado a eso estos profesores no se guían por los contenidos escolares, sus encuentros carecen del abordaje del algún tipo de conocimiento y si lo hay son invisibles a los ojos de los directivos escolares (González et.all 2013).

Prácticas bien sucedidas:

Prácticas innovadoras

“Las prácticas bien sucedidas o innovadoras son las que ocurren cuando hay una intervención intencionada por parte del profesor para posibilitar el acceso al

aprendizaje de un contenido específico o desarrollar una capacidad específica” (González y Fensterseifer 2006, p.6).

La llamada inversión pedagógica según Silva y Bracht (2012) en De Vargas y González (2013) refiere a perfiles innovadores que se caracterizan por la búsqueda de nuevos contenidos frente a los tradicionales (práctica de deportes). Estos están previamente organizados y pensados con la lógica de que al final del ciclo escolar, el alumno ha adquirido un conocimiento específico en las clases de EF, al igual que sucede en otros componentes que conforman el currículum escolar.

Siguiendo con los autores y sumando Machado Et.al (2010), la clase es un fenómeno vivo, dotada de intencionalidad los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo, una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo, una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen.

Cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas

- Innovar en contenidos de la EF, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultura corporal, articulando teoría con práctica.

- Modificar el trato del contenido, no orientado a la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.

- Articular la EF en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

Silva y Bracht (2012) en Gómez Smyth (2015), marcan los siguientes indicios de prácticas de profesores innovadores:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada.
- Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.

- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo (Gómez Smyth, 2015, p.30)

A modo de resumen los docentes innovadores se caracterizan por resistirse a reproducir propuestas pedagógicas tradicionales (gimnasia, deportes, ejercicios físicos), generando propuestas superadoras de éstas prácticas, adicionando nuevos contenidos a sus encuentros. Piensan la construcción del encuentro a partir de la voz de los educando, planifican y desarrollan la clase dándoles lugar a ellos. Al momento de evaluar lo hacen saliendo de la lógica tradicional, generando nuevas propuestas de evaluación como puede ser una evaluación más reflexiva, cooperativa, colectiva. Una última característica es que se posicionan en un rol de docente abierto, reflexivo y democrático, corriéndose de un lineamiento autoritario.

Prácticas Transformadoras

Las prácticas pedagógicas transformadoras, se caracterizan por ir más allá del espacio de la clase de EF, buscan transformar las lógicas que están instaladas a nivel social. Significa que el docente realiza una crítica constante del orden social y tradiciones, reflexionando sobre eso, en pos de generar cambios en la sociedad. El aporte que intentan hacer es el de generar autonomía relacional entre los/as educandos/as y docente, generando que el propio estudiante sea protagonista en la creación y descubrimiento de sus aprendizajes, en relación con los otros (pares, docentes, directivos, etc.). A su vez posibilitan la reflexión crítica de valores éticos y morales dominantes en la sociedad, como la injusticia,

la discriminación, la competitividad, la corrupción, etcétera, promoviendo vínculos de comprensión, diálogo e interacción dentro de los grupos-clase fomentando el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la opresión ejercida por el sistema social.

El rol del docente transformador es el del elaborar intervenciones para que los niños/as y adolescentes puedan constituirse en ser 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 que realiza, por qué lo realiza, y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los docentes como de los/as educandos/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)

Mansi (2018) caracteriza a los docentes transformadores como aquellos que se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación, la base de su mirada y supuestos se hayan dentro de las teorías críticas. Estos docentes entienden a la EF como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos del orden social. Intervienen para el abordaje de valores contra hegemónicos que aparezcan en sus encuentros, buscando una resolución democrática y reflexiva ante episodios de conflicto, y en el aporte de herramientas para la emancipación/ autonomía de los estudiantes.

“Sus propuestas pedagógicas apuntan a la emancipación de: - La exclusión, meritocracia y discriminación - El rendimiento - La competencia - Un rol docente autoritario y egocéntrico - Una EF disciplinada y obediente - Del consumismo que trae consigo las prácticas corporales ofertadas por un sistema capitalista” (Mansi, 2018, p7).

1.5.2. Capítulo 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos.

1.5.2.1. Modalidades de planificación en Educación Física.

Al momento de pensar en el desarrollo de la clase EF tenemos que partir de la idea que ésta se caracteriza por su aspecto complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen. El docente debe atender a esas variables, que son por ejemplo: las particularidades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella; las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles; las experiencias corporales y motrices de cada grupo de clase; las formas de intervención docente; los contenidos seleccionados para su enseñanza; la consideración de los emergentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de vinculación y comunicación con los estudiantes y de estos entre sí (DCEF, 2018). Frente a esta complejidad, es necesario anticiparse con algunas previsiones plasmándolas en una hipótesis de trabajo.

Planificar es la acción de definir de manera previa, algunas de las variables que vuelven complejas a la clase de educación física, permitiendo a los docentes trazar un camino, un rumbo, para reducir la incertidumbre e improvisación. Harf (2003) define a la planificación como un proceso mental que se inicia antes de ser volcada a un papel, como una sucesión de borradores que contienen una hipótesis de trabajo, permitiendo abordar la complejidad del encuentro con la previsión/ anticipación, facilitándole al docente la elección de estrategias para cada contexto.

El acto de planificar puede implicar dos procesos diferentes: por un lado los mentales que realiza una persona que intenta organizar alguna tarea y los escritos que sirven como guía durante la realización de esos procesos (DGCyE, 2008).

Considerar que cada propuesta de enseñanza necesita ser pensada en perspectiva de la construcción de la trayectoria educativa de manera constante, exige considerar, qué y para qué enseñamos. Las decisiones en relación con lo que se enseñará no puede considerar como un acto privado. Exige pensarlas de manera colectiva, promoviendo el debate sobre lo que se anticipa, el desarrollo de las propuestas y su evaluación (DGCyE, 2008). Es por eso que durante el

proceso mental de la planificación es preciso que el docente tenga en cuenta la voz de las alumnas y alumnos, los considere, los incluya y habilite para la construcción en la toma de decisiones sobre la enseñanza. (DGCyE, 2008).

Planificar es un deber, los docentes tienen la obligación de transmitir de manera formal cuáles serán las decisiones tomadas para el abordaje de los aprendizajes motores de sus alumnos/as, es por eso que en la mayoría de los casos terminan creando documentos con escasa o nula incidencia en sus prácticas porque el acto de planificar se transforma en el cumplimiento de la entrega de un trámite administrativo. Cuando sucede esto, los docentes en realidad, se pierden la oportunidad de analizarla, revisarla, reflexionar sobre la misma, para transformar la práctica, así como para anticiparla y ordenarla, en pos de reafirmar sus estrategias o modificarlas para futuras situaciones de enseñanza (DGCyE, 2008).

Al diseñar las experiencias, el docente podrá elegir el formato que le resulte más conveniente o el que se haya acordado a nivel institucional, para organizar y secuenciar los contenidos que pretende enseñar, relacionándolos entre sí, promoviendo de esta forma aprendizajes significativos.

A partir de los datos obtenidos en la investigación de Alvarez Et.all (2013) se pudo determinar que las modalidades de planificación utilizada por las/os docentes innovadores de Educación Física son, el Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico. El Proyecto de Educación Física, aparece como una narrativa donde las/os docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación. Esta investigación contribuye como antecedente para profundizar sobre las modalidades de planificación seleccionadas por los profesores de EF, las cuales describiremos a continuación. “No deberían existir exigencias determinadas al momento de planificar, pero sí la exigencia de planificar” (Gómez-Smyth, 2016)

Proyecto Didáctico

El proyecto didáctico es el “conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares” (DGCyE, 2008). En este tipo de planificación el docente selecciona contenidos, se propone expectativas de logro, articula propuestas dentro de un período y se le da cierre cuando se lleva a cabo el producto final que puede ser un evento deportivo-recreativo, una clase abierta, una salida educativa, etc. (DGCyE, 2008).

Proyecto de Educación Física

Para Gómez-Smyth (2016) la formulación de un proyecto de EF implica su construcción en función de las particularidades de cada grupo, esto significa que el docente debe atender las diferentes trayectorias educativas que se presentan dentro de una misma clase, con el plus de pensar esa construcción de un posicionamiento ideológico y pedagógico. En palabras de Mansi (2018), el proyecto de EF tiene como eje central al alumno y se elabora en conceso con los estudiantes. Es una planificación narrada, donde los emergentes que van apareciendo en la clase son nucleares para el proceso de construcción del mismo.

Hablamos que el acto de planificar lleva dos procesos, los mentales y escritos, el proyecto de EF se constituye por apartados burocráticos (proceso escrito) donde se vuelcan los contenidos, objetivos, expectativas de logro, producción final. Pero también conlleva un proceso mental, que es anterior, donde el docente debe delinear dos puntos clave para llevar a cabo el proceso escrito, su perspectiva ideológica y pedagógica, desde ese punto de partida pensará en el apartado burocrático, es decir, cuáles serán las diferentes propuestas de enseñanza e intervenciones que se llevarán a cabo en los encuentros, el producto final de ese proyecto y la evaluación del mismo (Gómez-Smyth, 2016).

Unidades Temáticas

Esta modalidad se caracteriza por organizarse en torno a un tema, que puede o no ser transversal, y se conforma por varias unidades didácticas. Esto significa que el docente se planteará un tema/temática en una escala macro, y luego diseñará varias unidades didácticas en concordancia y énfasis al tema elegido (DGCyE, 2008),

Las unidades temáticas se caracterizan, también, por la relación entre la definición del contenido principal a ser aprendido y las actividades planteadas, pero además según Rozengart (2011), esta relación se visualizará a partir del sentido que le otorgue el docente y grupo de niños a las tareas planteadas. La evolución de las tareas estará determinada por la definición del contenido principal y la significación otorgada. Significa que este tipo de planificación articula las actividades corporales, su lógica, sus significados adultos y dominantes con las posibilidades de significación y recreación que pueden producir los sujetos que aprenden. Si bien la propuesta rondará sobre un tema principal, en su desarrollo didáctico se tendrá en cuenta la reelaboración de los contenidos planteados por parte de los niños, lo vuelvan a codificar para construir significados propios y a partir de eso contribuir al diseño de experiencias de aprendizaje (Rozengart, 2011)

Unidades Didácticas

La característica de la planificación por unidades didácticas es que el abordaje de un contenido o núcleo de contenidos se hace a través de la sistematización de una secuencia didáctica, son el instrumento operativo de la planificación en el nivel de ejecución/ puesta en marcha por parte del docente, este selecciona un contenido, recortado de un tema de una unidad didáctica y le da estructura para una situación de enseñanza (Rozengart, 2011). Se plantea una o varias expectativas de logro para esa unidad elegida y el inicio, desarrollo y fin de la secuencia coinciden con el alcance de esas expectativas planteadas. En la planificación por unidad didáctica no existe un producto final del tipo de evento, se organizan para un determinado período de tiempo, presentan una extensión que implica una cierta cantidad de clases y esto dependerá de la cantidad y

complejidad de los contenidos seleccionados, de los saberes previos con los que viene el grupo, la frecuencia semanal con la que se desarrollan las clases, etc. Se suelen presentar con una cierta denominación, que denote el sentido de esa unidad y además tiene la particularidad que la construcción de la misma es a partir de la toma de decisiones del docente, aunque se recomienda abordar su tratamiento a través de procesos que favorezcan la participación de los alumnos (DGCyE, 2008).

Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas se constituyen a partir de una serie de actividades con cierto orden interno entre sí, que incluirán una selección de contenidos por parte del docente, la construcción de las actividades ordenadas de manera coherente y la inclusión de un itinerario de las diferentes variables que involucran la clase (consignas, materiales, estrategias de enseñanza, etc.). Desde esa construcción el docente recuperará aquellos saberes previos, para vincularlos a situaciones problemáticas y el contexto real, con el que los estudiantes vivencien aprendizajes significativos, durante el desarrollo de esta modalidad de planificación (Díaz Barriga, 2013).

La estructura de la secuencia se compone por dos elementos, por un lado las actividades para el aprendizaje y por otro la evaluación. Ambos elementos se dan de manera simultánea, el hecho de que el docente pueda detectar una dificultad o posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de esa secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos o tareas que realizan los alumnos, constituyen elementos de la evaluación (Díaz Barriga, 2013)

Las secuencias didácticas permiten que a partir del análisis por parte del docente de las experiencias previas que traen los alumnos, pueda articular las propuestas de la planificación con aspectos de la realidad, el contexto, posibilitando un enfoque centrado en aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2013).

Cuadernos de Bitácora

El cuaderno de bitácora o bitácora es un término tomado del mundo marino, debido a que es una herramienta marítima en el que el capitán anota diariamente la travesía realizada en el día y las incidencias ocurridas.

El paradigma humanista ha adoptado el uso de documentos personales como instrumento de estudio, análisis e investigación, es por eso que el cuaderno de bitácora es una herramienta utilizada dentro del campo del saber, para navegar por los mares del conocimiento y por nuestro propio mundo interior. Mediante esta herramienta se deja constancia de nuestros propios actos, transmitiendo nuestro modo de pensar y ver el mundo (Palomero et. all, 2010).

Mansi Daniela (2018) define al cuaderno de bitácora como una herramienta para lxs docentes de EF, en donde puedan volcar aquellos emergentes que fueron surgiendo, anécdotas de relevancia, para ir generando de esta manera un diseño de experiencias.

Los diarios de formación se definen como documentos en los que profesores y profesoras recuperan sus interpretaciones de los que sucedió en la clase, plasmándolas de manera narrada, posibilitando el acceso al mundo personal del docente y a las explicaciones de los dilemas que se le presentan en la práctica. Por esto se lo considera un instrumento valioso para la evaluación/ autoevaluación y reajuste de los procesos didácticos (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Esta herramienta favorece la reflexión significativa por parte del docente, que recupera información, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, de lo acontecido en sus clases favoreciendo la exploración de su historia personal, identificación de sus vivencias para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, permitiéndole reconocer sus sentimientos y necesidades, y cómo influyen en las relaciones con los demás a través de la observación e introspección. Finalmente el cuaderno de bitácora impulsa los procesos de desarrollo y crecimiento personal, social y profesional (Palomero et all., 2010)

Plan de Clases

A partir de los aportes realizados por la Dirección General de Cultura y Educación (2018), describiremos la planificación por clases como una herramienta que sirve como guía a los docentes en el tratamiento de los contenidos curriculares, para que puedan secuenciar las actividades que desarrollaran en sus encuentros diarios y cómo disponer las estrategias de enseñanza. Representan la escala menor en relación a los diferentes tipos de planificaciones que hemos descripto, por lo tanto son las que operacionalizan las secuencias didácticas, los proyectos, unidades didácticas. Para ello docente deberá, en primera instancia construir los objetivos que espera alcanzar en ese encuentro con sus alumnos, que giraran en torno a los contenidos seleccionados para abordar en ese encuentro. Una vez realizado esto, organizará las propuestas teniendo en cuenta tres partes a desarrollar en la clase, la parte inicial o introducción, la parte central o desarrollo y una última que será la parte final o cierre. Para cada parte de la clase se establecen las actividades/propuestas las cuales tendrán una breve descripción de las consignas, las estrategias de enseñanza para su planteamiento y los recursos materiales necesarios (DGCyE, 2018)

1.5.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.

Prácticas Corporales Expresivas

Las "Prácticas Corporales Expresivas" (Campomar, et., al., 2019), están íntimamente asociadas con la Gimnasia Expresiva, la Danza y/o la Expresión Corporal

En palabras de Patricia Stokoe (1978), la expresión corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano, cuya experiencia ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual los sujetos se expresan a través de sí mismo, caracterizándose su cuerpo como portador del mensaje y el canal, el contenido y la forma.

La expresión corporal no define aquello que es bello, feo, bueno o malo, ni modelos de estilo de estética. Se funda principalmente en el gesto, el movimiento, el ademán o la quietud del cuerpo, y esto puede transmitirse desde el silencio o el acompañamiento de un apoyo sonoro. Nace de sensaciones, sentimientos, estados de ánimo, imágenes e ideas individuales o colectivas, pudiendo transmitirse mensajes de individuo a individuo o de varios individuos juntos plasmando la vida histórica privada de cada uno (Stokoe, 1978).

Las prácticas corporales expresivas incluyen a la expresión corporal, pero también existen otros lenguajes artísticos corporales, como la Danza, las Artes del Circo y el Teatro del Gesto, las cuales manejan sus propios códigos de comunicación y actualmente han mostrado un gran crecimiento y diversificación. En EF las prácticas motrices expresivas inciden en la constitución de la corporeidad y en el despliegue de la motricidad, enriqueciendo las posibilidades de comunicación de los sujetos (DCP, 2019), como también el lenguaje. Y esto acontece gracias a la planificación de esta actividad mediante un proceso de aprendizaje orientado al desarrollo y profundización de la sensopercepción, la motricidad, la imaginación, la creatividad y la comunicación (Stokoe, 1978). La autora afirma que ante todo lo anterior mencionado, se justifica la inclusión en los diseños curriculares escolares, contenidos vinculados a las prácticas corporales expresivas, en línea a la expresión corporal.

Sin embargo nos encontramos con que las prácticas corporales expresivas no son predominantes en comparación a otras, como lo son las deportivas. Cena (2008) define a la EF como una práctica social y educativa compuesta por saberes de la cultura corporal, dentro de esos saberes categoriza el deporte, la gimnasia, juegos, expresión corporal, danza, actividades motrices en la naturaleza, etc.) En la actualidad esos saberes no tienen la misma práctica ni presencia en las clases y/o propuestas, la tendencia es fundamentalmente deportiva.

Campomar et.al (2019) afirman que la construcción de las practicas corporales expresivas es considerada ecléctica, se constituye desde destinas áreas de conocimiento. Si bien, estos saberes están presentes en la mayoría de los programas y planes de todo el sistema educativo nacional, sus contenidos y

métodos dependen de la formación previa de cada docente a cargo de estas prácticas. Siguiendo con los autores esta confusa identidad dentro del campo, pone en duda su pertinencia en la clase de Educación física, lo que produce una clara desvalorización en su jerarquía epistemológica, respecto de otros contenidos como lo es el deporte, por ejemplo.

Sin embargo en muchas ocasiones aparecen en diferentes espacios dentro de la EF, recuperarlas y reivindicarlas será tarea de los docentes por el gran capital cultural, social y motor que poseen.

Prácticas corporales Introyectivas

La introyección motriz es la capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo (Lagardera en Rovira Bahillo, 2010), todo lo contrario a refugiarnos en los pensamientos y las pasiones que nos alejan de la experiencia sensible.

Las prácticas corporales introyectivas ponen como objeto central de la acción educativa a la persona que aprende. Posicionándose en total oposición al paradigma mecanicista del movimiento humano, que se aferra a la práctica repetitiva de habilidades y destrezas, globalizándolas. Por el contrario lo que se busca desde estas prácticas es atender a las singularidades de los sujetos, educando a las personas mediante la pedagogía de las conductas motrices (Lagardera y Masciano, 2014).

Las prácticas introyectivas se alejan de la teoría cartersiana (disociación cuerpo y mente), entendiendo que el ser humano es uno y poniendo de manifiesto que enfocar la EF en la transmisión de habilidades no deja de ser adiestramiento (Lagardera Otero, 2008). Siguiendo al autor, la educación física para cambiar de paradigma debería educar a la persona en su totalidad (sistema inteligente: cuerpo, movimiento, motricidad) para el contexto real. Esto significaría dejar de lado las destrezas, habilidades, los resultados etc. En palabras de Lagardera (2008) educar al ser humano tiene un gran potencial si se hace de manera específica y original. Podemos permanecer completamente inmóviles o

movernos frenéticamente, dependerá del contexto y de nuestra decisión, pero en cualquier caso se trata de una acción, motriz, si está orientada hacia la propia motricidad. Una acción motriz siempre implica a la motricidad, a un cuerpo y a muchos movimientos, siendo la persona entera, con sus afectos, miedos e ilusiones, la que la lleva a cabo. Cuando esas acciones motrices las hacemos con plena conciencia, dándonos cuenta de nuestras sensaciones en el instante presente, estamos estimulando la introyección motriz (Rovira Bohilla, 2010)

Ejercer la plena conciencia de lo que me encuentro haciendo no es una capacidad que ponemos en juego cotidianamente es por eso que como toda capacidad tendremos que entrenarla/ejercitarla. La autora Rovira Bohilla (2010) menciona que diferentes tradiciones culturales han construido prácticas motrices para estimular esta capacidad como por ejemplo el Yoga o Tai Chi como las más antiguas y otras más contemporáneas como la gimnasia consciente u holística, la eutonía, la microgimnasia entre otros.

En un contexto social como el que nos atraviesa, donde los sujetos hacen todas actividades cotidianas apurados: comer, trabajar, trasladarse, estudiar, etc. Y casi no tienen espacios para conectarse con su propio cuerpo, con sus sentimientos y emociones poner en juego la introyección motriz a través de prácticas motrices introyectivas en las clases de EF nos ayudara a desarrollar la atención, la percepción clara y exclusiva de lo que nos ocurre en un preciso instante. Nos ayudará también a educar los sentidos, tanto externos como internos, perfeccionando la sensibilidad perceptiva siendo cada vez más permeables. Aprenderemos a sentirnos en tiempo presente, a sentir nuestra presencia, no imaginarla, ni pensarla, sino hacernos cargo de nuestra vida (Rovira Bahillo, 2010)).Permitiéndonos ser sujetos autónomos y emancipados de la vorágine que nos atraviesa o por lo menos saber que existen ese tipo de prácticas y poder elegir hacerlas en busca de un equilibrio interno.

Prácticas Corporales Cooperativas

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la participación de los alumnos de forma independiente y coordinada, en la realización de actividades educativas, planificadas y pensadas por el docente. Estas actividades se plantean a través

de un conjunto de métodos que organizan de manera particular el trabajo en el cual los alumnos trabajan para aprender y ser corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Ruiz Omañaca, s.f)

Velázquez Callado (2004) propone el concepto de Educación Física para la paz, basarla en este valor la convierte en una educación desde y para la acción. Desde este concepto el autor propone ciertas actividades orientadas a favorecer las relaciones del grupo con todas las personas que integran la comunidad escolar, con personas del entorno de influencia de la misma comunidad y con personas alejadas geográficas y culturalmente. Un estrategia como puntapié para el desarrollo de este tipo de prácticas es la convocatoria a las familias a participar de clases abiertas, el autor pone énfasis en la importancia de la presencia voluntaria, de padres, madres y/o círculo primario familiar de los niños y niñas, para mejorar la colaboración de estos actores en el proceso educativo de los sujetos. Anclándonos en esta idea de valores pacifistas, la Educación Física se convierte en un área con privilegio para el trabajo en la resolución de conflictos, en las relaciones grupales, en la apuesta por la interculturalidad como medio de relación intercultural, etcétera, pero para hacer ese abordaje es necesario repensar las prácticas tradicionales, aquellas que están orientadas a la competencia, la comparación con el otro y el rendimiento, para dar lugar a nuevas prácticas que favorezcan el carácter cooperativo, potenciando relaciones interpersonales positivas y el acercamiento de los sujetos al medio que los rodea (Velázquez Callado, 2004).

Ambos autores coinciden en que para que este tipo de prácticas tomen el sentido que tienen dependerá del nivel de reflexión personal del docente, como también de las decisiones que tome en tanto a la planificación, implementación del proceso haciendo un uso adecuado de los métodos cooperativos y posicionados desde el convencimiento de que pueden contribuir al desarrollo integral de los alumnos mediante este tipo de prácticas. El rol docente es fundamental: su intervención, conocimiento y apertura a ideas progresistas serán los motores de la puesta en marcha de las prácticas cooperativas.

Según Ruiz Omañaca (S/F), los juegos o actividades lúdicas cooperativas se caracterizan porque existe una relación directa entre los objetivos y el éxito de

todos los que estén participando, dado que el alcance de la meta estará dado por el desempeño de todos los participantes: en otras palabras logramos alcanzar la meta como equipo si cada uno de manera particular la pudo alcanzar. En consecuencia este tipo de juegos libera a los participantes de la competencia, ya que habilita a que todas las personas participen para alcanzar una meta en común porque ese es el objetivo del juego (Velázquez Callado, 2004). Otra característica interesante de este tipo de juegos o actividades lúdicas es que permiten que los alumnos pongan en juego distintas capacidades, dejando que tomen diversos roles dentro de la estructura del juego favoreciendo la participación a partir de las capacidades personales de cada participante. Desarrollan la capacidad de colaboración grupal, amplían el baje motriz, cognitivo, afectivo, logrando que los “más o menos capaces” se sientan protagonistas Ruiz Omañaca, s/f).

Velázquez Callado (2004) distingue dentro de las actividades cooperativas dos tipos según el objetivo que persigan. Las de objetivo cuantificable en las que se determina que todo el grupo gana o todo el grupo pierde si logra alcanzar una determinada puntuación o si simplemente logra cumplir cierto objetivo y por otro lado estarán las actividades cooperativas con objetivo no cuantificable en las que no puede determinarse de manera rígida si se cumplió o no el objetivo por lo tanto el término ganador o perder no se usará en este tipo de actividad. Éstas pueden ser las actividades imitación, colaborativas vinculadas al vértigo donde se necesitará la ayuda de todo el grupo para por ejemplo cruzar por una cuerda en altura, las vinculadas al movimiento expresivo, entre otras.

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Para definir las prácticas en el ámbito natural debemos tener en cuenta la dimensión social y educativa que la caracterizan. Entender el funcionamiento de la sociedad actual y la importancia que el tiempo libre y ocio fueron adquiriendo, hicieron que este tipo de prácticas aparezcan y se desarrollen mucho más que en otros tiempos. Pero para que ello acontezca es necesario abordarlas desde

la dimensión educativa. Quien no conoce no puede elegir, quien conoce pero no sabe cómo se realiza no lo podrá poner en práctica.

Granero Gallego, Baena Extremera (2010) definen al medio como al elemento donde un ser o conjunto de seres viven y se desarrollan y natural es todo aquello producto de la naturaleza. Siguiendo con los autores, en un sentido más amplio el medio natural es el elemento donde viven los seres que pueblan la Tierra y en un sentido más estricto es el espacio de la naturaleza no alterado por el hombre. Entonces encontramos que la definición de ambiente natural, o medio ambiente fue cambiando según el contexto social debido a que cada vez hay menos espacios no intervenidos por el hombre y porque si se piensan las prácticas en ambientes naturales (desde el concepto más estricto) nadie podría acceder a ellas. Entonces en el diseño curricular de nivel inicial se define al ambiente natural como aquel espacio con mucha, mediana o escasa intervención de la mano del hombre (patio de la escuela, plaza, un parque nacional) donde se desarrollan contenidos específicos de EF que hacen referencia a la relación con el ambiente natural y las acciones motrices en la naturaleza

La DGCyE (2008) en el documento “aprendizajes motores en el medio natural” denomina ambiente al entorno que rodea al sujeto y en el cual pone en juego su cuerpo y motricidad. En este entorno se incluyen los lugares, espacios, objetos y personas que en él pueden hallarse. Por ejemplo, forman parte del ambiente el patio de la escuela, el arenero, la canchita o el gimnasio en que se desarrolla la clase de EF.

Tradicionalmente, los contenidos de Educación Física relacionados con el medio natural se agrupan bajo la denominación “Vida en la naturaleza”. Los saberes motores adquiridos en contacto con la naturaleza son considerados como contenidos socialmente significativos.

La vida en espacios naturales poco habituales, donde los hechos y situaciones cotidianas son diferentes, ofrecen experiencias incentivadoras en las que los alumnos viven, trabajan, se recrean y aprenden juntos de manera distinta. El acercamiento a la naturaleza por medio de experiencias como las caminatas, excursiones, pernoctes y campamentos tienden al disfrute de la misma. Los desafíos motores que en ella se presentan, junto con el reconocimiento de sus

peculiaridades, abren un abanico de experiencias y percepciones de alta significatividad. (DGCyE, 2008).

Granero Gallego, Baena Extremera (2010) entienden a las actividades en la naturaleza como el estudio, y desarrollo de todos aquellos movimientos y técnica necesarias para la utilización del medio natural según los principios pedagógicos. Queda plasmado que el medio natural es el elemento básico para el desarrollo adecuado de éstas actividades o prácticas corporales, es por ello que los autores plantean como punto importante la protección y defensa del medio, como así también la concientización para quienes desarrollan actividades en él (Granero Gallego, Baena Extremera 2010).

Las prácticas corporales en el medio natural pueden servir como instrumento de sensibilización para el tratamiento de la educación ambiental. Lopez Pastor (1997) concluye que es urgente tratar el impacto ambiental que producen las actividades físicas en la naturaleza, la mera realización de actividades físicas en el medio natural no constituye un tratamiento de la educación ambiental, por eso es importante la mirada crítica y la intervención pedagógica sobre ellas. Las prácticas corporales en el medio natural tienen un gran potencial por la variedad de experiencias que brinda, mirarlas desde la perspectiva ambiental es una responsabilidad de todos los docentes de EF.

Actividad Física Sostenible

Para Lagardera Otero (2009), la sostenibilidad es aquel horizonte que mueve a una sociedad hacia el equilibrio ecológico, equidad social y diversidad cultural. Sostenible es aquello que, valga la redundancia, se sostiene, se mantiene firme y en equilibrio.

En los últimos años estamos viviendo un cambio paulatino pero radical del modo de vida, este cambio es producto de las necesidades que surgen porque hay modelos económicos, sociales y políticos que no se pueden sostener más. Es por eso que cada vez hay más movimientos biocentristas, sostenibles, populares, equitativos, que buscan que podamos vivir mejor con menos, seamos generosos como ciudadanos, empáticos con la naturaleza, etc. Está emergiendo con necesidad un nuevo paradigma: la sostenibilidad/sustetabilidad que tiene

como modelo económico transformador al desarrollo sostenible (Lagardera Otero, 2009).

En este proceso de transformación del mundo hacia la sostenibilidad, la EF no puede jugar un papel menor. Es por eso que a través de la Educación Física Sostenible, que busca la optimización de las conductas de los educandos, es que podemos pensar en la posibilidad del cambio radical hacia la sostenibilidad, empezando de manera local para después adentrarnos en un cambio colectivo (Lagardera 2009).

La Educación Física Sostenible se caracteriza por ser un tipo de educación contextualizada, donde el ser humano es entendido como una entidad unitaria y global, dotado de singularidades. Retomando el concepto de educación contextualizada el autor refiere a que esta es llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de manera práctica y aplicada, por lo que las situaciones de aprendizaje que se plantean conforman la realidad en la que se encuentran los educandos.

Dentro de las prácticas sostenibles podemos incluir todas las que conforman el fitness, que pertenece a las prácticas gimnásticas alternativas y al ejercicio físico. El auge del fitness data a principios de los años 80 cuando aparece la gimnasia aeróbica. De esta práctica, con el transcurrir del tiempo, se desprendieron muchas otras prácticas y se hicieron populares a base de mezclar música, coreografías y movimientos corporales. El fitness tomó fuerza y se convirtió en una categoría-producto que trascendió los límites espaciales de un gimnasio, generando en los sujetos la idea de sujeto fitness. Esto significa que se fue transformando en un estilo de vida (Rodríguez, 2014).

Partiendo de la idea de actividad física como movimiento intencional que deriva un gasto de energía, podemos decir en palabras de Hellín Gómez (S/F), que el ejercicio físico es una forma de estar presente dentro de la actividad física, con la característica que la atención se pone en la búsqueda de una mejora corporal. El concepto de ejercicio físico refiere a la orientación de la actividad hacia el propósito de la mejora de la estructura corporal. El proceso de acondicionamiento físico es superador en términos que contribuye al

restablecimiento, conservación, mejora de la capacidad de proceder corporal y de la salud de los sujetos.

Es por eso que estas prácticas se incluyen dentro de las prácticas corporales sostenibles ya que su esencia está en la influencia de su práctica sobre el autoestima de los sujetos mediante la adopción de hábitos saludables, experiencias sociales atractivas y enriquecedoras, provocando el aumento de la estabilidad emocional, la creatividad y confianza (Hellín Gómez, s/f)

Prácticas Corporales Deportivas

En palabras de Rivero (2014), el deporte es una actividad reglada, que dispone un territorio particular para su desarrollo, elementos con características particulares: medidas, tamaños, pesos, indica la disposición de los jugadores en el espacio y las posibilidades de movimiento, y si no se cumple con alguna de éstas reglas existen sanciones para los participantes. Su sentido lo vuelve atrayente, interesante, desafiante para los jugadores.

El deporte es una clara representación de la realidad social. Dotado de reglas a seguir, sanciones, emoción, euforia, resolución inmediata de conflictos a través del pensamiento táctico, sentido de pertenencia, lleno de mitos y rituales: banderas, cantos, ídolos, triunfo, derrota, competencia (Gómez, 2009).

Su enseñanza dentro del ámbito escolar es un tema que genera grandes debates y esto se debe a que el deporte puede ser una práctica social compleja, considerado un bien cultural por ser portador de valores positivos, pero también hay quienes consideran que es producto de la normalización de los pasatiempos y se lo utiliza como herramienta para conformación y organización de las masas (Aisenstein, 2008). Si bien la autora considera el valor del deporte como parte del proceso civilizatorio también menciona que su práctica es reproductora de connotaciones mercantilista y por ende de “valores” que responden a la ideología capitalista. Si la escuela es el mayor espacio para promover prácticas deportivas entonces es necesario que éstas valgan la pena (Aisenstein, 2008).

Partiendo de esa premisa, tomaremos a Lagardera (2009) quien expone que la práctica deportiva puede ser divertida, estimulante, excitante, emocionante si ésta se rige por ciertos principios básicos que la transforman en una buena

práctica pedagógica: una práctica sostenible. Estos son el principio de precaución que consta en la adopción de medidas necesarias para minimizar cualquier tipo de riesgo que pueda suponer la actividad elegida, la personalización de las propuestas para que todos los participantes puedan realizar la práctica más allá de la condición física o morfológica que tengan y por último el principio de diversidad y equilibrio, que consta en la habilitación de espacios diversos de prácticas deportivas y ejercicios físicos, practicadas de la manera más equilibrada a lo largo de la vida de los sujetos.

Aiseinstein (2008), menciona que los saberes son modificados, se cambian y adecúan para los diferentes procesos pedagógicos, produciéndose así una distancia con el saber de origen. Recontextualizar el deporte en la escuela implica modificarlo y distanciarlo relativamente de su práctica de origen, habilitando de esta forma su integración al currículum. La práctica deportiva escolar es posible si se destacan los valores intrínsecos que lo caracterizan, esos que son considerados como un bien cultural y merecen ponerse a disposición de todos, al que todos merecen tener acceso (Aiseinstein, 2008).

Siguiendo con la idea anterior tomaremos a Rivero (2014), que habla sobre juego deportivo. Este se caracteriza por ser una práctica social inspirada en algún deporte, donde los participantes conforman equipos, ajustan sus comportamientos a reglas y se desarrolla de manera flexible. Dentro de las clases de Educación Física, la utilización del juego deportivo cobra dos sentidos, por un lado hacia la educación y adecuación de los impulsos de los participantes a las normas sociales y por otro a estimular la habilidad de respetar o transgredir las reglas comunes a todos. Es por ello que el juego deportivo es una actividad racional y racionalizante, que recorta la participación masiva y potencia la diferencia entre jugadores habilidosos y no habilidosos, es un tipo más de juego entre muchos al que no debe dedicársele más tiempo pedagógico del que se le dedica a otros contenidos. (Rivero, 2014).

Ante la complejidad que presentan la enseñanza del deporte en la escuela es necesario que los docentes cuenten con una formación que articule saberes de diferentes áreas disciplinares como la filosofía, pedagogía, sociología, historia, psicología, etc (Aisainstein, 2008).

La Comisión de Juegos y Deportes Alternativos (2016), impulsa este tipo de prácticas a través de la reflexión crítica y colectiva sobre el deporte moderno, buscando romper con la tradición hegemónica, habilitando una educación emancipadora que, de manera ineludible, necesita docentes con un posicionamiento político-pedagógico, ya el deporte en sí mismo no es emancipador, pero puede serlo a partir de las intervenciones de quienes lo llevan adelante.

El Juego y el Jugar

Emiliozzi et al. (2011), manifiesta que tanto el juego como el jugar son saberes culturales de los sujetos, los cuales no se corresponden a una capacidad natural del hombre, sino que estos deben ser enseñados para poder ser aprehendidos. En la búsqueda de lograr una conceptualización definida del juego, Rivero (2011) plantea que esta palabra podría adquirir tantos significado como personas lo piensen. Permittiéndonos aventurar entonces, que tanto el juego como el jugar, tomarían un valor polisémico dentro del campo de la educación física, el cual podría ir variando según el sentido que le da cada profesional a ese saber en su práctica pedagógica.

Por lo tanto con el objeto de aunar criterios, se utilizará la clasificación de diversos autores, que a su vez poseen sustanciales similitudes en las concepciones que el juego y el jugar implicarían.

Según detalla Emiliozzi et al. (2011), el juego es una construcción de los propios jugadores, que posee ciertos rasgos distintivos que lo configuran de un modo particular, y que se sucede dentro de ciertos límites espacio/temporales, ubicándolos entre la fantasía y la realidad. Rivero (2011), considera que el juego es un constructo social que nace y se sostiene gracias a la interacción de los participantes, y que independientemente de que una persona decida jugar sola, tendrá incorporada esta noción, gracias a la vivencias de situaciones de juego que otros le han permitido construir. Por lo tanto, el juego sería la acción que incluye uno o varios jugadores dentro de un entorno cultural determinado (Rivero, 2011 b). Reforzando estos conceptos, La Convención sobre los Derechos del

Niño (2013), establece que el juego infantil es todo proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños, cuya características son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad, las cuales conformarían un componente fundamental para el desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual de cada niño.

En concordancia con estos aportes, el hecho de jugar implicaría entonces una acción que requiere intención y decisión, en el que se ponen en juego ciertas habilidades que se construyen jugando, que incluye diversión y entretenimiento, permitiendo desdibujar la realidad, vivenciándola de un modo diferente al habitual (Rivero, 2014). Encadenando con Emiliozzi et al. (2011), jugar constituye el hecho de participar, consensuar, proponer, negociar, acordar, competir, cooperar y hasta enojarse, a partir de la vivencia de compartir un momento ficticio con otros.

Rivero (2011), manifiesta que como práctica pedagógica que tiene como eje principal el movimiento, a la educación física le correspondería abordar los saberes relacionados con los juegos motores, dado el grado de placer y la alegría que genera el compromiso motriz en el desarrollo de estos.

Dentro de este grupo subyacen los juegos tradicionales, relacionados con actividades lúdicas que tienen como objeto resignificar y salvaguardar ciertos patrimonios de la cultura inmaterial de los sujetos (Castro Núñez, 2017); también se encuentran los juegos populares, basados en prácticas corporales socialmente conocidos por todos (Rivero, 2010); los juegos de los pueblos originarios, que tienen como fin acercar a los niños a las costumbres y culturas de estos (CODASports, 2016); los juegos-ejercicios; los juegos según la organización espacial; los juegos según la cantidad de jugadores; los juegos de iniciación deportiva; entre otros. En definitiva todas estas prácticas acercan al juego a la educación formal, dándole un valor utilitario, a partir de situaciones ya construidas, de normas creadas y aprobadas por otros (Rivero 2010, 2011).

Desde una mirada epistemológica diferente se encuentra el jugar por jugar, el cual en palabras de Rivero (2010), se sostiene justificado por la intención de recrear a las personas, dándoles un espacio de libertad para que hagan uso de

ella y puedan decir, pensar o hacer lo que se les ocurra dentro de un marco seguro y saludable.

Si bien Rivero (2011 b), reconoce las concesiones que el jugar por jugar generan en la historicidad lúdica de los niños como factor intrínseco, también sospecha que este saber se ve coartado debido a que los docentes no saben cómo intervenir para no romper ese jugar y tampoco comprenden como fundamentar dichas intervenciones, generando que se dude sobre el valor educativo de estas prácticas. Por ello Gómez Smith y Capllonch Bujosa (2015), plantean una posibilidad viable frente a esta problemática, la cual se vería subsanada a partir del despliegue de intervenciones docentes que posibiliten el montaje y el sostenimiento de situaciones lúdicas, a través de enunciados transparentes, que le permitan comprender al niño que realmente puede jugarse de un modo lúdico dentro de la clase (Pavía, 2006).

Gómez Smith (2017 a), denomina a estas instancias de juegos voluntariamente iniciadas por los niños como situaciones lúdicas, las cuales se divorcian de aquellas concepciones del juego motor con finalidades productivas, dado que estas generan un corrimiento de la mirada del docente en el jugar mismo de los niños. Según conceptualiza Gómez Smith (2017), para asumir estas variables que implican el juego y el jugar, será necesario que el docente adopte un abordaje crítico de la práctica, basado en un posicionamiento reflexivo, y con la mirada puesta en fomentar la emancipación. En donde lo importante será que los niños vayan configurando el guion del juego, a la vez que construyen el sentido por el cual jugarán.

Para ello será imperativo comprender el rol protagónico de los jugadores, donde estos no juegan a los que se les dice, sino que son ellos los creadores e inventores de estas instancias lúdicas. Comprendiendo, que lo que realmente interesa es encontrarse, invitarse, desafiarse o sorprenderse con otro, acentuando que lo importante no es el resultado, sino disfrutar de estar jugando (Gomez Smith, 2017).

El rol docente estará abocado aquí en garantizar el derecho a jugar del niño, tomando como eje temático al propio juego, y rompiendo con aquellas

estructuras autoritarias de dar juegos, basadas en el control, la disciplina o el orden, correspondiente a la estética tradicionalista de dar la clase.

Por lo tanto parafraseando a Rivero (2010), se podría concluir que la educación física y el juego han tenido un fuerte vínculo histórico, en donde en sus inicios la primera se sometió al juego motor y con otros por medio de actividades no lúdicas, con el afán de cumplir ciertos parámetros educativos que nada tenían que ver con los valores intrínsecos del juego. Esto dio lugar a un análisis introspectivo de nuestras propias prácticas, rehabilitando el concepto de juego dentro de un encuadre teórico de las ciencias humanas. Es por esta razón que dependiendo del posicionamiento ideológico que cada docente adopte al abordar esta práctica, que el juego y el jugar puede pasar de ser una expresión libre a convertirse en una actividad reglada al mismo tiempo.

1.6. Hipótesis

Dado que el enfoque de la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, hemos decidido no realizar una hipótesis de contrastación (Ynoub, 2014).

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo General

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

1.7.2 Objetivos Específicos

- Identificar la definición conceptual sobre la Educación Física que poseen lxs docentes del área curricular
- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan lxs docentes a la Educación Física.
- Describir las modalidades de planificación que usan lxs docentes en Educación Física.
- Identificar los saberes que proponen y hacen circular lxs docentes en Educación Física.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

La estrategia para poder obtener la información requerida por este problema de investigación fue a través de un diseño no experimental, es decir, que no se realizaron manipulaciones de las variables.

El diseño es, en términos de Hernández Sampieri (2014), transeccional, es decir que se recolectaron datos en un momento determinado y único, el cuál será un corte transversal del problema en el año 2018.

El tipo de conocimiento a alcanzar es descriptivo, orientado a detallar el comportamiento de las variables en una población específica, en este caso, los/as docentes de Educación Física. En este caso, es describir cuales son los saberes de la cultura corporal que hacen circular los/as docentes de EF, y al mismo tiempo, especificar las modalidades de planificación que utilizan estos/as docentes.

2.2. Matriz de datos.

Unidades de análisis: Docentes de Educación Física

Categorías	Valor	Indicadores
Tipos de prácticas pedagógicas	Abandono de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como “abandono de la docencia”. - Falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota”. - El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley).
	Tradicional / Tarea no revisada	<p>Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centrar su atención en que la educación física se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante. También se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho.</p>
	Innovadora	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden a la educación física como el área del conocimiento, que en el marco de la escolaridad, se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal. - Producciones protagonizadas por los alumnos como parte del proceso de aprendizaje. - Aparecen experiencias de evaluación formativa. - Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres. - Modificación del lugar asignado a la asignatura en la escuela.

		<ul style="list-style-type: none"> - Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica. - Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. - Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. - Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes. - Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física. - Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto. - Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias. - Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.
	Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> - Se reflejan en posiciones docentes que ubican a la educación física como un campo ligado con los saberes de la cultura corporal y desde ese lugar propician experiencias de trayectorias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal (prácticas ludomotrices – juego de los pueblos originarios – construcción de instancias creativas de juego; juegos deportivos, actividad física sostenible; prácticas corporales en relación con el medio). - Se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación. - Entienden a la educación física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo. - Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a los niños y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de

		<p>discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición y meritocracia valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existen participación protagónica de los niños y adolescentes en una relación dialógica con lxs docentes. - Además, del acceso por derecho a conocer y practicar para conocer la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal) – Pluralidad – Heterogeneidad – Ludismo -Integralidad (individual y colectiva) – Autonomía – Emancipación - Elección - Opcionalidad - Sentido de libertad - Procesos creativos.
--	--	---

Categorías	Valores	Definiciones operacionales	
Formación Profesional	Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Profesor/a terciario/a en Educación Física
		Universitario	Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
		Posgrado	Maestría
	Doctorado		
	Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar		Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar.
		Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente.	
Visión y función social de la Educación Física	Definición de la Educación Física		La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.
			(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.
			Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo
			Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante

		e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas	
		Otras	
Función social de la Educación Física	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. 	
	Higienista	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. 	
	Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 	
	Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como "juegos" y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 	
	Psicomotricista	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres

			<p>categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</p>
		Educación Vivenciada	<p>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</p>
		Desarrollista	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje. • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible.

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

	integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso	(propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas. Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto
Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa	
Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora) Diseño de experiencias	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral	
Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina	
Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.	

--	--	--

Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas			
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).			
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.	
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.	
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.	
		Actividad física sostenible	De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa.		
			Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.	
			Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal	
		Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.	
			Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.	
El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.				
La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.				
Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.				

	Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros
		Contemplación del medio natural	
		Campamentos	
		Salidas en ambientes naturales	
		Educación ambiental en relación a la actividad física	
		Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	

2.3. Fuente de datos.

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

2.4. Población y muestra.

El muestreo será *no probabilístico*, “El carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)” (Ynoub, 2014, p. 368). Sobre la población de profesores de educación física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico como prácticas pedagógicas innovadoras o transformadoras. Se prevé una cantidad total cinco casos como muestra, en base a la manifestación voluntaria de participación en la investigación, previa firma de consentimiento informado.

2.5. Instrumentos de recolección de datos.

El instrumento seleccionado para la producción del material empírico, ha sido la entrevista a profesores de educación física seleccionados en la muestra. Hemos elegido este instrumento a diferencia de otras formas orales de producir conocimiento científico, dado el grado de profundidad con el que puede recogerse la información del entrevistado para la construcción de los datos (Ynoub, 2014).

La categorización metodológica del instrumento elegido ha sido la entrevista individual semidirigida, la cual fue pauta y compartida por todo el equipo de investigación (ver modelo de entrevista en anexo I) en forma de guía, pero se establecieron instancias de libertad y flexibilidad en el diálogo con los docentes entrevistados, con el objeto de saturar aquellos datos que se consideraron relevantes para la investigación (Ynoub, 2014).

Atendiendo a las posibles dificultades que pudieran generarse como resultante de las relaciones institucionales, de poder o jerarquía (Ynoub, 2014), se decidió entrevistar a docentes de Educación Física con los que no existiera relación laboral directa, con el fin de evitar un sesgo o contaminación de los datos por cuestiones vinculares.

2.6. Plan de actividades en contexto.

Con el objeto de ensayar la fiabilidad del instrumento en la recolección de los datos, se decidió en conjunto con el equipo de investigación, realizar una entrevista piloto a un docente de Educación Física que se encontrara ejerciendo dentro del Primer Ciclo del Nivel Educativo Primario argentino en el año 2019.

El total de los docentes entrevistados fueron cinco, el espacio en el cual se desarrollaron las entrevistas fueron sus hogares y el mío, debido a que manifestaron sentirse más cómodos en estos espacios. Las entrevistas se realizaron en un único encuentro teniendo una duración de aproximadamente una hora.

Tres de los docentes son graduados de la universidad donde hice mi formación y conocía su forma de trabajar, por eso me pareció interesante entrevistarlos. Un docente es colega en un espacio laboral y también conocía su desarrollo en sus clases y el otro docente por recomendación de este último. El contacto con todos fue directo por whatsapp donde acordamos el día, horario y lugar, de los encuentros para realizar las entrevistas. Una vez confirmado el consentimiento de participación (ver modelo en anexo II) se procedió a realizar las entrevistas, decidiéndose identificar al entrevistador con la letra E y a los entrevistados con la primer letra de su nombre de pila

(ver entrevista semidirigida en anexo III).

Cronograma de actividades:

Fecha y hora	Docente entrevistado	Lugar
06 de Agosto de 2019, 17:00hs.	Profesora, Gabriela	Domicilio particular. Malvinas Argentinas, Gran Bs. As.
13 de Agosto de 2019, 09:00hs.	Profesor Miguel	Domicilio particular. San Miguel, Gran Bs. As.
12 de Septiembre de 2019, 18:00	Profesor Antonio	Domicilio particular. Malvinas Argentinas, Gran Bs. As.
19 de Septiembre de 2019, 16:00hs	Profesora Melanie	Domicilio particular. Malvinas Argentinas, Gran Bs. As.
16 de Octubre de 2019, 17:00hs.	Profesora Lucila	Domicilio particular. Malvinas Argentinas, Gran Bs. As.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.

El tratamiento de datos será de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo será la siguiente: 1) Se realizará análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas (ver categorías operacionalizadas en anexo). El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014).

Se realizará un análisis multidimensional de la muestra completa a fin de construir una tipología de prácticas pedagógicas de educación física.

Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados.

Variable Visión y Función Social de la Educación Física:

En palabras de Mansi (2017) la función recreacionista de la EF no tuvo un papel hegemónico por un determinado tiempo, sin embargo se ha tomado al juego como propuesta en diferentes momentos de la historia, y esto sigue aconteciendo ya que en la entrevista de Gabriela podemos visualizar como mediante actividades divertidas a las que denomina propuestas lúdicas desarrolla otros contenidos. Gabriela: “hago circular bastante el conocimiento del esquema corporal, todo lo que tiene que ver con el reconocimiento del propio cuerpo a partir de propuestas lúdicas” Tomando lo expresado por la entrevistada podemos visualizar que en palabras de Rivero (2009), las propuestas lúdicas están planteadas desde un sentido utilitario como estrategia metodológica, en este caso para la enseñanza del reconocimiento del esquema corporal de sus alumnos.

En los relatos de dos de los entrevistados aparecen rasgos de una perspectiva deportivista de la EF, que en palabras de Aisenstein (2008), la EF deportivizada se basa en el deporte como contenido esencial beneficiando el divertimento corporal controlado, a través de la sistematización de ejercicios y transmisión de técnicas (Aisenstein, 2008). Aunque Antonio y Gabriela no mencionan el desarrollo técnico y sistematización de ejercicios, ellos hablan de la circulación del deporte en sus encuentros como medio para el divertimento. Antonio: “Trabajo la visión del deporte como un espacio de encuentro con el otro y disfrute de estar con el otro. Y desde ese punto busco fortalecer los diferentes contenidos vinculados al deporte o juegos deportivos” En la última frase se puede visualizar que Antonio busca el mejoramiento de los contenidos vinculados al deporte, lo que posiciona más su visión deportivista de la EF. Gabriela: ““me baso mucho en las prácticas deportivas, es lo que más circula en mis clases. Uso mucho el deporte porque es un saber común, en el sentido de que cuando vos nombras un deporte hay algo en el registro de los alumnos, el lugar donde se juega, la forma, el objetivo, siempre hay un saber del cual vos te puedes aprovechar porque ellos lo traen y lo podés moldear. En el sentido de que

uso los deportes como medio, no como fin, no me interesa tanto que jueguen perfectamente, sino que es mi medio para desarrollar habilidades, capacidades.” En estas líneas podemos notar como ambos utilizan el deporte como eje motivador de la clase y con un carácter educativo pero además Gabriela vuelve a darle un sentido utilitario a la propuesta que selecciona, ella utiliza el término deporte, en realidad lo que realiza es una adaptación del mismo para el abordaje de otros contenidos, Rivero (2014) define a ésta recontextualización del deporte como juego deportivo. Como ya fue expuesto anteriormente adjudica un sentido utilitario del juego como estrategia metodológica, apuntando a hacer actividades divertidas, o conocidas por los alumnos para el tratamiento de otros contenidos como las capacidades condicionales y coordinativas, o las habilidades motrices. Una perspectiva que también se pudo vislumbrar en la entrevista a Gabriela es la desarrollista, Gonzáles y Gómez (1992) la conceptualizan como la visión que busca desarrollar cualidades físicas (condicionales y coordinativas), en conjunto a las habilidades motoras básicas, estos aspectos de la entrevistada ya fueron expuestos anteriormente. Gómez Smyth (2016), agrega que esta perspectiva se centra en el trabajo de habilidades motoras básicas (en Nivel Inicial), y habilidades motoras específicas (en Nivel Primario), disfrazadas de juego/actividad, con el fin de cumplir un contenido determinado o adquirir dichas habilidades, en función de la operacionalidad dentro de un deporte. Ya leímos que Gabriela lleva adelante propuestas lúdicas para el reconocimiento y desarrollo del esquema corporal y la utilización del juego deportivo como estrategia metodológica para el desarrollo de otros contenidos, dejando una clara visión desarrollista de la EF.

En cuanto al resto de los entrevistados podemos decir que en dos se visualiza un posicionamiento vinculado a una perspectiva humanista que se basa en el desarrollo de la actuación pedagógica centrada en la niña/o, su corporeidad y sus producciones, en la relación con los otros y el contexto en el que se desenvuelven, en relación a esto Melanie menciona: “ La EF es una disciplina pedagógica que ayuda a los niños y a las niñas a poder reconocer su cuerpo, su corporeidad y motricidad sino también hacerlo de manera integral, lo que les gusta, sus emociones y que los acompaña para poder descubrir el placer por vivenciar diversidad de prácticas. A través de ella nos podemos vincular mejor con los otros, porque

promueve muchos valores: la cooperación, la solidaridad, la empatía, el respeto por el otro, los acuerdos”. Quienes tienen esta visión se corren de la idea unidireccional de las prácticas pedagógicas otorgándole importancia a la interacción con los niños, en concordancia con esto último tomaremos lo expuesto por Lucila: “Algo que tengo muy en cuenta es cuáles son los deseos, necesidades y gustos de los niños, para que construyamos juntos los encuentros. Pienso que la EF puede mejorar la calidad de vida de las personas, no solamente pensándolo desde un sentido biológico, también pensando en los valores que podemos transmitir a partir de nuestras prácticas, que habilitemos el debate, que parte del encuentro sea criticar un juego, una actitud de un compañero y reflexionar. Creo que con la EF podemos pensar en formar sujetos más equitativos, empáticos, libres, críticos, que disfruten de la actividad en sí misma”.

En cuanto a Miguel según lo observado en su entrevista podemos identificar que su posicionamiento se acerca más al humanista-socio crítico, basándose en una EF revolucionaria, intenta exponer ideas y supuestos, como también denunciarlos, busca transformar la realidad más allá del espacio de la clase (Gómez Smyth, 2017). Miguel: “Entonces el posicionamiento humanista o socio-crítico de la EF desde ahí estoy anclado para llevar adelante mis prácticas. Toda esa corriente humanista crítica más latinoamericana es de donde me siento hoy identificado. A mí me gusta que la EF sea un espacio donde uno se pueda expresar con libertad y también con respeto hacia las expresiones de los demás. Cuando digo expresar no me refiero solo de manera verbal, expresarse motrizmente y de no tener miedo de hacerlo. Entonces me parece que es importante desde una cuestión individual, pero también importante desde la cuestión social, en el sentido de que hay un montón de valores que tienen que estar presentes todo el tiempo, porque es la sociedad que después me gustaría sentir cuando salga a la calle” En lo que expresa Miguel podemos ver cómo hace un abordaje de las clases sin ningún tipo de discriminación, colocando como punto principal el derecho de los niños y niñas a disfrutar de las mismas. Además agrega: “Hacer cosas en el espacio de EF que no tengan nada que ver con lo que sucede afuera, me parece un sinsentido. Entonces entiendo que esos mismos valores que surgen en la clase son esos valores que después cada uno de nosotros tiene que llevar adelante en su vida cotidiana.”

Podemos vincular lo que dice Miguel con otro aspecto de ésta perspectiva que es la EF quien deberá facilitar experiencias de construcción de prácticas corporales y motrices de modo placentero, de modo tal que éstas pueden

trascender la escolaridad, brindando saberes necesarios para que los sujetos los autogestionen de manera individual y/o colectiva, de manera permanente y para toda la vida (Gómez Smyth, 2015).

En cuanto a Gabriela y Antonio si bien ellos se perciben Humanistas, o mencionan trabajar desde los intereses de los niños, la toma de decisión de ellos en los encuentros, propuestas más exploratorias, en sus entrevistas no se pudo identificar ese abordaje, solamente lo mencionan. En el caso de Gabriela ella expresa trabajar en sus clases desde las necesidades de los niños, sin embargo en su discurso podemos notar que la toma de decisión está siempre puesta en ella. Gabriela: “Si bien soy un poco estructurada y me gusta tener una clase ordenada, mi posicionamiento también es que ellos se sientan en total libertad de decir qué es lo que les pasa, con respecto a eso. Tomo mi clase como un espacio donde ellos se expresan de verdad, sin miedo a que están hablando con un adulto o que básicamente eso, no me pongo en la figura de autoridad. Mi posicionamiento es que estén a gusto con lo que propongo, si hay alguna actividad que a ellos no les gusta, no sirve, la cambio, la reversiono”. Antonio hace mucho hincapié en que en sus clases trabaja mucho la construcción **del vínculo con el alumno**, no es una propuesta en sí misma, es un desarrollo transversal, lo que describe no es muy claro y no lo puedo vincular con ninguna perspectiva.

Variable Sentido y Modalidades de Planificación:

Para la DGCyE (2008) la planificación es la anticipación a la complejidad de variables que intervienen en la clase de educación física a partir de la formulación de una hipótesis, ayudando a reducir la improvisación e incertidumbre. Al examinar los datos de las entrevistas se observa que para cuatro de los docentes entrevistados la planificación tiene un sentido de guía que les permite organizarse y justamente no ir a los encuentros a improvisar.

Antonio dijo “La planificación, para mi es una guía. Organiza saber por dónde comenzar, donde nos encontramos y hacia dónde ir. Más allá de eso, en lo cotidiano, la planificación me permite ordenarme”

Lucila aportó “entonces la planificación es mi aliada, no me gusta ir a un encuentro e improvisar.”

Gabriela: “si no planifico, me siento desordenada”. Melanie: “Acompaña, organiza, me ayuda a poder prepararlas clases pero dando la oportunidad de que la podamos modificar, porque ya que incluimos los gustos, los intereses, las experiencias que traen los niños y niñas, es algo que se tiene que ir modificando, porque no se puede encasillar en ciertos contenidos, determinadas propuestas” Según el Diseño Curricular Nivel Inicial (2018), cada propuesta de enseñanza debe ser pensada para la construcción de la trayectoria educativa, esto nos exige pensar qué y para qué enseñamos. Esta idea se puede ver reflejada en la entrevista a Miguel “Yo creo que la planificación nos permite poder garantizar que se aborden todos los saberes que la EF debería llevar adelante. Que la planificación no esté tan guiada por los intereses propios, sino que realmente cumpla la función de llevar adelante una EF , lo más variada posible, para ir revisando constantemente la práctica que se va haciendo a lo largo del año”

Si bien los docentes dejan en claro que planificar es un acto que realizan para un mejor desarrollo de su trabajo, se pudo observar en los relatos que ésta a su vez es un requerimiento institucional, porque las instituciones solicitan a principio de año la entrega de una planificación anual. Esta planificación casi no es utilizada por los docentes, cumple la función de trámite administrativo, que se archiva y no tiene ningún tipo de devolución.

Según la Dirección General de Cultura y Educación (2008), planificar es un deber del docente de EF, ellos tienen la obligación de transmitir de manera formal cuáles son las decisiones tomadas/anticipaciones, para el abordaje del tratamiento de los aprendizajes, sin embargo al no tener una devolución por parte de los directivos de las instituciones se termina transformando en un mero documento con escasa o nula incidencia en sus encuentros. En concordancia con lo expuesto, Antonio menciona: “No, no. Cuando entregamos la planificación, entregamos una planificación anual. Lo que sí ha pasado en más de una oportunidad fue pedir de nuevo la planificación para hacer una modificación”. Tanto Gabriela, Miguel, Lucila y Melanie además aportaron que no solamente no les hacen devoluciones sino que además tienen una planificación paralela a la anual, más de orden informal, ésta última es la que

vale para ellos y la que ponen en acción porque les resulta funcional en sus clases.

Gabriela: “Ehh.. Nada. Yo siento que ni la miran. Y termina siendo solamente un requisito administrativo, es por eso que después construyo una planificación en paralelo, que para mí esa es la que vale”. Lucila agrega: “Bueno la modalidad que uso de manera formal es la planificación anual, porque me la piden en la escuela, las directoras tanto de jardín como de primaria [...] y después tengo mi cuaderno que puede ser como un cuaderno de bitácora donde voy apuntado ideas, propuestas y situaciones que voy reflexionando”. Melanie: “en principio porque es algo impuesto por la institución, utilizo la planificación anual [...] y en paralelo trabajo por trimestres o por temáticas, trato de que sea más flexible a lo que es la planificación anual. En varias ocasiones he usado el cuaderno de bitácora. Ante la pregunta si les hacen algún tipo de devoluciones ella respondió: “No, nunca nada” Miguel aporta: “por un requerimiento institucional [...] la modalidad de planificación es una planificación anual, donde esa planificación está organizada en unidades didácticas y se incluyen proyectos. La realidad es que pasa a ser un trámite a cumplir y el contenido no termina de interesar [...] la verdad que estuve esperando que me vengan a preguntar qué onda eso que yo había escrito ahí [...] y bueno me hubiese encantado que venga un directivo y diga che qué onda esto que vos pones acá, por qué, o no estoy de acuerdo”

Hacia adentro de la planificación anual la organización que utilizan Miguel y Antonio es la de unidades didácticas. Miguel: “[...] esa planificación anual está organizada por unidades didácticas” Antonio: “lo vamos trabajando con el resto del equipo por unidades pedagógicas. Llegamos a un acuerdo de los contenidos que vamos a dar en el año y el orden que le vamos a dar a esos contenidos”

Desde la DGCyE (2008), las unidades didácticas abordan los contenidos o núcleo de contenidos seleccionados por los docentes a partir de la sistematización de una secuencia didáctica. Miguel organiza los contenidos que selecciona para la planificación anual y los vuelca en unidades didácticas para operacionalizar esa planificación. En el relato de Antonio es claro que primero realiza una selección de contenidos con sus compañeros de equipo y luego los ordenan siguiendo la lógica de una secuencia didáctica, que para el autor Díaz

Barriga (2013) ésta es la confección de actividades que responden a un orden interno entre sí. El autor agrega que a partir de esta modalidad de planificación se busca aprendizajes significativos y eso se logra mediante la recuperación por parte del docente, de los saberes previos que traen los estudiantes y la vinculación a situaciones problemáticas y contextuales. Podemos visualizar este aspecto en los dichos de Antonio: “[...] según las características del grupo vemos que contenidos hay que fortalecer más o donde tenemos que ser un poco más flexibles debido a esa característica. [...] escucharlos para conocer qué les significa más o que les interesa más [...]”. En cambio Lucila, organiza la planificación anual en unidades temáticas: “por temáticas cada dos meses la voy cambiando” Este estilo de planificación se caracteriza por organizarse en torno a un tema, que puede o no ser transversal, y se conforma por varias unidades didácticas. Esto significa que el docente se planteará un tema/temática en una escala macro, y luego diseñará varias unidades didácticas en concordancia y énfasis al tema elegido (DGCyE, 2008),

Lucila menciona que esas temáticas las va cambiando cada dos meses, y estas van desde: “prácticas corporales vinculadas a todo tipo de destrezas, juegos individuales y grupales, grandes juegos, juegos cooperativos, juegos pre-deportivos, prácticas corporales expresivas hasta vida en la naturaleza” La docente plantea la temática de manera bimestral a escala macro y luego para su plan de acción confecciona (como estrategia para ella, no por requisito de la institución) planes diarios “en mi cuaderno plasmo la idea de clase, coloco los contenidos que quisiera que circulen, como si fuese un plan diario” La planificación diaria es una herramienta para que cada docente pueda secuenciar las actividades que se van a realizar en el tratamiento de una clase (DGCyE, 2018).

Retomando la idea de planificaciones paralelas y en concordancia con lo expuesto sobre secuencia didáctica, Gabriela expresa que es de su orden tener una planificación por objetivos y metas. Gabriela: “lo primero que hago es tener un objetivo concreto a realizar en esa clase y después una secuencia de cuántas clases durará ese objetivo”

Además de las unidades didácticas otro tipo de planificación que los docentes incluyen en la planificación anual y/o que entregan de manera formal a las instituciones son las planificaciones por proyecto. Las planificaciones por proyecto didáctico, según la DGCyE (2008), se caracterizan por la elección de contenidos por parte del docente, la confección de expectativas de logro, objetivos, y la confección de propuestas articuladas dentro de un período determinado, cuyo cierre se da a través de un producto final, que puede ser un evento, una clase abierta, una salida educativa. Tanto Miguel, como Lucila y Antonio planifican por proyecto para el abordaje de las prácticas corporales en el ambiente natural. Miguel: “la modalidad de planificación es una planificación anual [...] donde hay proyectos también. Particularmente en la escuela donde estoy trabajando hoy tiene un proyecto de vida en la naturaleza muy fuerte, donde todos los años participan de una salida entonces en cada planificación de cada curso está el proyecto de vida en la naturaleza.” Lucila: “planifico por proyectos cuando tengo un evento especial, por ejemplo los campamentos, o el festejo de la semana de Educación Física” Antonio: “Tenemos un proyecto que llevamos adelante desde primer grado hasta 6to, es el de vida en la naturaleza” Queda a la vista que la elección de esta modalidad es utilizada para poder llevar acabo los campamentos, siendo estos el cierre de los proyectos, por eso los entrevistados mencionan que hacia fin de año hacen el abordaje de estos contenidos, debido a que se eligen los climas más cálidos para el desarrollo de los campamentos. Este tipo de planificaciones son entregadas de manera formal y se incluyen dentro de las planificaciones anuales.

Otra modalidad de planificación utilizada por dos de los entrevistados es el cuaderno de bitácora. Melanie: “en varios ocasiones he usado el cuaderno de bitácora, a modo de seguimiento personal, para ver cómo iban transitando las clases, y la participación de los niños y las niñas. Y qué quería lograr con determinado grupo.” Miguel: “una herramienta que no hace mucho estoy usando, hasta te diría que casi me estoy obligando a usarla, porque es un ejercicio y es algo que necesita acostumbramiento, encontrar el momento, el espacio, es el cuaderno de bitácora”. Según Mansi (2018) el cuaderno de bitácora es una herramienta para los docentes de EF, en donde pueden volcar aquellos

emergentes que fueron surgiendo, anécdotas de relevancia, para ir generando de esta manera un diseño de experiencias.

A raíz de esto último es interesante agregar, que Miguel utiliza el cuaderno de bitácora como apoyo a una nueva forma de planificar implementada con su compañero hace poco tiempo a la que llaman planificación vencida. Miguel:

“A raíz de haber empezado a utilizar el cuaderno de bitácora, nos empezamos a plantear con mi compañero de trabajo a usar una modalidad de planificación que es la planificación vencida”.

Ante el cuestionamiento que le surgió al docente sobre la toma de decisión de ante mano, de lo que va a acontecer en la planificación anual, imposibilitando construcción colectiva de los encuentros, es que comenzaron a investigar y poner en práctica esta nueva modalidad. Miguel: “Entonces ante este cuestionamiento, nosotros tomamos lo que se sabe, lo poco que hay sobre una planificación vencida, si nosotros sabemos lo que en este año en particular debería suceder o qué saberes deberían circular o qué contenidos que el diseño me está pidiendo que trabaje...si ya lo sabemos, bueno por qué no hacer al revés digamos, en vez de nosotros tomar la iniciativa para que eso aparezca, arranquemos con lo que los grupos traen y si vemos que no aparecen ciertas cosas, bueno ahí nos metemos. Pero si otras aparecen sin que nosotros digamos nada me parece genial y todo eso va quedando registrado, entonces, al quedar registrado después vos te vas dando cuenta y decís bueno esto nunca apareció, vamos a empezar que aparezca e ir llevándola de esa manera” Luego Miguel agrega que ese registro lo vuelcan a una planilla que forma parte de la planificación vencida, que al revés del libro de temas que se suele usar en las escuelas, donde el docente antes de realizar el encuentro vuelca los contenidos que abordará en la clase, ellos los registran una vez transcurrido el encuentro. A partir de ese registro y las reflexiones narradas en su cuaderno de bitácora van construyendo los encuentros de manera colectiva con los alumnos.

La Dirección General de Cultura y Educación (2008) plantea que las decisiones en relación con lo que se enseñará no se puede considerar como un acto privado. Debemos pensarlas de manera colectiva, promover el debate sobre esa planificación, el desarrollo y su evaluación.

Es por eso que durante el proceso mental de la planificación es preciso que el docente tenga en cuenta la voz de las alumnas y alumnos, los considere, los incluya y habilite para la construcción en la toma de decisiones sobre la enseñanza. En virtud de lo expuesto podemos identificar que, a pesar de la modalidad de planificación elegida por cada docente entrevistado, estos la construyen con los chicos y chicas. Gabriela: “lo que tengo en cuenta al momento de planificar es muchísimo al grupo y el lugar en el que estoy trabajando, que ellos participen activamente de los encuentros, y no solamente hacer lo que traigo yo, sino que sean parte de la construcción de los encuentros” Miguel: “pienso en relación a que debemos construirlo juntos, con los saberes que traen, con los intereses que traen, con los gustos, con las cuestiones que vayan surgiendo, conflictos, me parece que es una construcción constante” Antonio: “Habilitar la construcción de la clase. Escucharlos para conocer qué les significa más o qué les interesa más”. Melanie: “En general las inquietudes que van presentando los niños y las niñas. Suelo preguntar a qué les gusta jugar, a qué suelen jugar, qué quisieran aprender. En función de eso vamos seleccionando y tratar de acoplar a la planificación”. Lucila: “Tengo muy en cuenta cuáles son sus deseos, necesidades y gustos, para que construyamos juntos los encuentros”. Si bien cada docente tiene un estilo diferente al momento de planificar sus encuentros, utilizando diferentes modalidades de planificación queda plasmado que para los cinco es innegociable poner la atención en los protagonistas de los encuentros para realizar una construcción colectiva de los mismos.

Variable Saberes de la Cultura Corporal:

Atendiendo a los saberes que conforman la cultura física y considerando los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de EF, se pudo detectar que cuatro de los cinco entrevistados desarrollan dentro de sus planificaciones saberes vinculados a las prácticas corporales en el medio natural. Granero Gallego, Baena Extremera (2010) mencionan que la definición de medio ambiente o ambiente natural fue cambiando según el contexto social, debido a que cada vez hay menos espacios no intervenidos por el hombre y si se piensan estas prácticas en ambientes naturales desde el concepto más estricto nadie

podría acceder a ellas. Podemos visualizar esto en el relato de Melanie: “En una de las instituciones en la que trabajo tenemos varios espacios y hay uno verde muy lindo que no se cuenta como patio para recreo o para el desarrollo de una clase de EF, pero bueno logramos recuperarlo, y hay veces que vamos a ese espacio a jugar, que es un espacio distinto”. Para el DGCyE (2008), en el documento “Aprendizajes motores en el medio natural”, denomina ambiente al entorno que rodea al sujeto en el cual pone en juego su cuerpo y motricidad. En este entorno se incluyen los lugares, espacios, objetos y personas que en él pueden hallarse. Continuando con el relato de Melanie observamos que en ese espacio verde recuperado propone “Hago circular prácticas que estén vinculadas al medio ambiente, grandes juegos de búsqueda, juegos de orientación”. En este caso la docente propone este tipo de prácticas dentro de la institución, no se limita a realizarlas únicamente en una salida educativa, rompiendo con la idea tradicional que los contenidos agrupados bajo la denominación “vida en la naturaleza” se vinculan con el acercamiento a la misma a través de experiencias como las caminatas, excursiones, pernoctes y campamentos. Tomando el concepto de vida en la naturaleza podemos notar que Lucila hace el abordaje de los campamentos desde esta visión: “trato de desarrollar la mayor cantidad de prácticas diversas, esto incluye las vinculadas con la vida en la naturaleza”. Para la DGCyE (2008), la vida en espacios poco naturales, donde los hechos y situaciones son diferentes, ofrecen experiencias incentivadoras en las que los alumnos viven, trabajan, se recrean y aprenden juntos de manera distinta. En su relato Lucila además aborda este tipo de práctica a partir de una jornada llamada “semana de la EF” en la cual brinda experiencias vinculadas a la vida en la naturaleza pero en entornos cercanos y articulando con algunos deportes que se practican en ella, como la bicicleta, escalada o senderismo. “Con los chicos de tercero hacemos una caminata por un corredor ubicado en Bella Vista, invitamos a las familias, hablamos de algunas cuestiones técnicas del Treakkking, disfrutamos de un día al aire libre y caminamos 6 km. Con los chicos de cuarto salimos a andar en bicicleta por ese corredor y con los de quinto y sexto vamos a escalar a un muro que está cerca de la escuela”.

Miguel y Antonio mencionan que las prácticas en relación con el ambiente también circulan en sus clases y que se presentan en un gran proyecto a nivel institucional con salidas a campamentos. Miguel: “Tenemos un proyecto de vida en la naturaleza muy fuerte donde todos los años participan de una salida”. Además agrega: “sabemos que el proyecto de vida en la naturaleza nace del saber de las prácticas corporales en relación con el ambiente, entonces lo tomamos de ahí, utilizando esa categoría”. En línea con lo que menciona Miguel, Antonio dice: “los campamentos que es un proyecto con el cual llevamos adelante actividades relacionadas al medio ambiente, campamento, vida en la naturaleza”. Como se mencionó anteriormente las prácticas corporales en ambientes naturales brindan experiencias significativas para los alumnos, podemos ver en el relato de Antonio por qué para él es importante llevarlas adelante con sus estudiantes: “Por eso el espacio de los campamentos es muy importante ya que es el punto culmine del año y es donde se afianzan los vínculos, no conmigo sino entre ellos”. Un dato interesante que se identificó en tres de las cinco entrevistas es que tanto Miguel, Lucila y Melanie hacen circular este tipo de prácticas en sus clases por un interés personal, sin embargo lo hacen desde un posicionamiento. Miguel: “por interés personal todo lo que esté vinculado a las prácticas corporales en relación con el ambiente, es un espacio que me gusta mucho y que hice muchas capacitaciones de eso una vez recibido, me metí mucho en eso”. Lucila: “defiendo a muerte la vida en la naturaleza por el potencial y riqueza que tiene”. Melanie: “todo lo que tengan que ver con actividades en el medio ambiente o actividades en la naturaleza, puede ser que eso tenga que ver con mi propia historia ya que cuando era una niña fui parte del movimiento scout”.

En relación a las prácticas deportivas pudimos detectar que Gabriela y Antonio las hacen circular. Aisenstein (2008), dice que recontextualizar el deporte en la escuela para su integración al currículum, implica modificarlo y distanciarlo de su práctica de origen. Rivero (2014), define al juego deportivo como una práctica social inspirada en algún deporte, donde los participantes conforman equipos, ajustan sus comportamientos a reglas y lo desarrollan de manera más flexible. Estas dos ideas se pueden ver reflejadas en el relato de Gabriela: “me baso

mucho en las prácticas deportivas, es lo que más circula en mis clases. Uso mucho el deporte porque es un saber común, en el sentido de que cuando vos nombras un deporte hay algo en el registro de los alumnos, el lugar donde se juega, la forma, el objetivo, siempre hay un saber del cual vos te podés aprovechar porque ellos lo traen y lo podés moldear. En el sentido de que uso los deportes como medio, no como fin, no me interesa tanto que jueguen perfectamente, sino que es mi medio para desarrollar habilidades, capacidades.” Gabriela recontextualiza el deporte, lo flexibiliza llevándolo a un juego deportivo, como medio para el desarrollo de otros contenidos. En cambio Antonio menciona que aborda las prácticas deportivas desde una visión de disfrute, en palabras de Lagardera Otero (2009) la práctica deportiva puede ser divertida, estimulante, emocionante si ésta se práctica de manera sostenible. Aisenstein (2008) considera que la práctica deportiva escolar es posible si se destacan esos valores intrínsecos que tiene el deporte, esos que son considerados como un bien cultural y merecen todos tener acceso. A la luz de lo mencionado anteriormente rescatamos lo dicho por Antonio: “abordamos en los encuentros a partir de reflexiones de ellos y de las prácticas que hacen por fuera del ámbito formal (fútbol, vóley, rugby) el concepto de deporte y deportividad, porque la visión con la que llevo adelante mis clases es la del disfrute por la actividad en sí misma, más allá de las diferentes propuestas. Trabajo la visión del deporte como un espacio de encuentro con el otro y disfrute con el otro. Desde ese punto de partida busco fortalecer los diferentes contenidos vinculados al deporte y juegos deportivos”. Si bien Antonio busca un abordaje más flexible de las prácticas deportivas aparece de nuevo la idea de deporte como medio para el desarrollo de otros contenidos.

En relación a las prácticas deportivas otro saber vinculado a ésta que se detectó en dos de los entrevistados son prácticas vinculadas a la gimnasia artística, o gimnasia acrobática. Antonio menciona: “vemos algunos ejercicios/actividades relacionados a la gimnasia y en 6to a fin de año hacemos una muestra de acrosport. Todo esto es porque arrancamos desde primer grado trabajando las prácticas gimnásticas”. En cuanto a Miguel menciona que este tipo de prácticas las tenía silenciadas por no haberlas practicado nunca, sin embargo empezaron a aparecer en sus encuentros a partir de ceder el rol de conocimiento a quienes sí

las conocían o practicaban: “las evitaba, entonces llegó un momento donde me empecé a cuestionar todas esas cosas, incluso a hora me gusta mucho que sucedan en las clases disciplinas de las cuales tengo cero conocimiento. Tengo muchas prácticas gimnásticas de diferentes estilos y me gusta que vengan y lo muestren y nos cuenten qué hacen y por ahí animarnos a hacer algo”. Lucila a su vez aportó que desarrolla este tipo de prácticas en sus encuentros, el haber practicado gimnasia hace que haya un componente personal en la enseñanza de este tipo de prácticas, sin embargo menciona que las aborda desde una perspectiva más flexible, divertida, abierta: “no enseñé la gimnasia de manera estructurada como la aprendí yo, sino que la planteo desde las posibilidades de cada uno y el disfrute. Me encanta ver en los recreos a algunas nenas y nenes haciendo medialunas y disfrutando de hacer esas destrezas de manera espontánea” En su relato podemos visualizar uno de los principios que menciona Largadera Otero (2009) sobre los que se funda las prácticas deportivas en un sentido sostenible, y es el principio de precaución. Este consta en la adopción de medidas necesarias para minimizar cualquier tipo de riesgo que pueda suponer la actividad elegida, la personalización de la misma para que todos puedan acceder a ella más allá de la condición física.

En línea con lo mencionado anteriormente otra categoría que aparece en el relato de Gabriela es la de las prácticas corporales sostenibles: “me baso mucho en la actividad física sostenible. Trabajo mucho con el reconocimiento del propio cuerpo, a partir de propuestas lúdicas, trabajo mucho también con las capacidades condicionales. Me gusta que conozcan sobre eso, que tengan el conocimiento que la EF por ahí para los niños está asociada al juego, pero que también sepan que hay otros contenidos, y los conozcan, que existe la fuerza, la resistencia, flexibilidad y tomen conciencia sobre esas capacidades que muchas veces las hacen de manera implícita”. Si bien Gabriela plantea el desarrollo de éstos contenidos a partir de actividades lúdicas, podemos identificar a partir de relatos anterior, que su búsqueda es hacia la toma de conciencia, desarrollo y mejora de habilidades y capacidades condicionales y coordinativas, en términos de Hellín Gómez (s/f), el ejercicio físico se desprende de la actividad física con la característica que la atención está puesta en la búsqueda de la mejora corporal. Este concepto refiere a la orientación de la actividad hacia la mejora de la estructura corporal. En relato de Gabriela podemos visualizar que aparece esta idea de mejora,

acondicionamiento, toma de conciencia y esto se puede deber a su propia historia y su formación post profesorado: “estoy realizando una licenciatura en alto rendimiento, además toda la vida practiqué taekwondo, sumado a mi personalidad, creo que toda esa conjunción de experiencias hace que traslade un poco de todo eso a mis clases”.

En cuanto a las prácticas corporales cooperativas Velazquez Callado (2004) distingue dos tipos según el objetivo que persigan. Las de objetivo cuantificable en las que se determina que todo el grupo gana o todo el grupo pierde si logra alcanzar una determinada puntuación o si simplemente logra cumplir cierto objetivo y por otro lado estarán las actividades cooperativas con objetivo no cuantificable en las que no puede determinarse de manera rígida si se cumplió o no el objetivo por lo tanto el término ganador o perder no se usará en este tipo de actividad. Éstas pueden ser las actividades imitación, colaborativas vinculadas al vértigo donde se necesitará la ayuda de todo el grupo para por ejemplo cruzar por una cuerda en altura, las vinculadas al movimiento expresivo, entre otras. En el relato de Antonio podemos ver que aborda las prácticas corporales cooperativas en sus encuentros para el desarrollo de un proyecto que como producto final tiene el encuentro de todos los cursos en lo que llaman intertribus. “lo que se viene ahora fuertemente son las actividades grupales, recreativas y cooperativas, porque después de eso tenemos un evento al que llamamos intertribus, que son todas las actividades grupales cooperativas, que las hacemos desde nivel inicial, primario y hasta secundario. Es una jornada que se lleva adelante en la institución y ese día es una fiesta”. Según la lógica de este tipo de encuentros los diferentes grupos se enfrentan y realizan diferentes juegos cooperativos del tipo de objetivo cuantitativo. En cambio Lucila, si bien también desarrolla este tipo de prácticas en una jornada especial a la que llama *festejo de la semana de la EF*, el tipo de actividad cooperativa que utiliza se vincula con la segunda, con las que persiguen un objetivo no cuantificable. “Cuando festejamos la semana de la EF para cada curso hacemos una actividad diferente por ejemplo con los nenes de primero y segundo hacemos diferentes tipos de juegos: desde cooperativos en grupo, hasta propuestas con cuerdas: puentes, tirolesas etc.” La entrevistada menciona actividades en las cuales se trabaja de manera cooperativa para alcanzar la meta

pero no menciona que está enmarcada dentro de una lógica de equipos o bandos los cuales deben conseguir un puntaje para “ganar” el juego.

Tanto Miguel como Lucila mencionan que en sus clases circulan prácticas corporales expresivas, Miguel solamente las nombra como parte de su planificación vencida, en cambio Lucila desarrolla un poco más sobre ésta temática: “Trato de desarrollar la mayor cantidad de prácticas diversas [...] y prácticas expresivas. A veces llevo música, telas, papel y a partir de eso hacemos algunas dinámicas”. Un dato interesante sobre el relato de Lucila es que ella menciona que da clases circo por fuera del espacio escolar y que esos saberes también circulan en sus encuentros, porque tienen que ver con su historia y le apasionan. A partir de lo que plantea Lucila podemos observar cómo mediante música, las prácticas circenses y materiales de diferentes texturas desarrolla propuestas vinculadas al lenguaje expresivo. Las prácticas corporales expresivas incluyen a la expresión corporal, pero también existen otros lenguajes artísticos corporales, como la Danza, las Artes del Circo y el Teatro del Gesto, las cuales manejan sus propios códigos de comunicación. En palabras de Stokoe (2017), la incidencia de este tipo de prácticas en la corporeidad y despliegue de la motricidad dependerán de una planificación orientada a sensopercepción, la motricidad, imaginación, creatividad y comunicación. Tal como se puede visualizar en el relato de la entrevistada.

Y por último con respecto a las prácticas vinculadas con el juego, tres de los cinco entrevistados mencionan que desarrollan el juego dentro de sus encuentros. Pero no todos lo abordan de la misma manera, y esto se debe a que según Rivero (2011), el juego motor dentro de la clase de EF puede adoptar dos sentidos distintos, por un lado desde la idea del juego como estrategia didáctica, tiene un sentido utilitario para el docente y por otro lado se encuentra el jugar por jugar, que en palabras de Rivero (2010), se configura por la intención de recrear a las personas, dándoles un espacios de libertad para que hagan uso de ella y puedan decir, pensar o hacer lo que se les ocurra dentro de un marco seguro y saludable.

Con respecto a la primera conceptualización del sentido que puede tomar el juego identificamos que Gabriela, utiliza el juego deportivo como medio para el

desarrollo de otros contenidos como las capacidades condicionales y coordinativas y las habilidades. En cambio Melanie construye las instancias de juego con los sus alumnos, habilitando un espacio de libertad, toma de decisión promoción del disfrute: “Trato de innovar con los materiales, llevo mucho material alternativo, trabajo en la construcción del juego, que lo hagan ellos y no llevar una propuesta conocida, o a partir de una propuesta conocida ver cómo la podemos reinventar. También hacer circular la construcción de materiales para jugar con ellos” Además la profesora plantea la construcción de instancias de juego a partir de preguntas disparadoras: “Tenemos estos elementos. ¿Cómo se les ocurre que podemos jugar, de qué manera? Miguel menciona que últimamente está muy interesado en la temática del juego y el jugar y analizando su relato pudimos identificar lo siguiente: “Y me gusta mucho el desafío de ponerlos en el lugar de pensar ideas, propuestas y noto que es algo que los descoloca completamente a veces, están acostumbrados a ir a la escuela a recibir, y a que le digan que tienen que hacer y ponerlos en ese lugar los descoloca” Si bien Miguel no describe cómo lleva adelante las practicas vinculadas al juego y el jugar con lo expresado anteriormente podemos identificar que se posiciona desde un lugar donde habilita espacios de libertad, toma de decisión, construcción de la propuesta acercándose a la idea de hacer lo que se les ocurra en un marco seguro y saludable, con el acompañamiento de él desde las intervenciones.

Relación Variable Prácticas Pedagógicas y Saberes de la Cultura Corporal:

Haremos el análisis de la variable práctica pedagógica a la luz de los saberes de la cultura corporal que seleccionan o silencian los profesores entrevistados. Entendemos que la circulación de los saberes implica una intención y una operacionalización pedagógica es por eso que entrecruzaremos estas variables, para vislumbrar si el seleccionar o silenciar los saberes que circulan en la clase es una decisión vinculada a un posicionamiento pedagógico, o simplemente por gusto personal o desconocimiento de los mismos.

En la entrevista a Miguel y Lucila pudimos observar que identifican dentro del área profesores que llevan adelante una práctica de la EF más tradicional. Silva y Bracht (2012) caracterizan este tipo de prácticas como aquellas que se basan en la enseñanza/ práctica de deportes, especialmente vóley, handball, fútbol.

Gómez Smyth (2017) agrega que los docentes ubicados en esta perspectiva implementan en sus encuentros juegos tradicionales, ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, desarrollo de la técnica y táctica de los deportes alejándose de la finalidad lúdica. Miguel: “Entonces si por ahí particularmente me pongo a hablar de EF y no tan amplio del sistema educativo yo diría que lo que noto, lo que me toca apreciar de donde trabajo, de lo que escucho y de lo que converso con otros colegas, lo que más lamento es que se ha reducido la EF en la práctica de ciertas prácticas o ciertos saberes, de ciertas prácticas muy instaladas en la escuela y que se vienen reproduciendo en el tiempo y no hay cambio en relación a eso” Lucila: “Igualmente creo que estamos en un proceso de cambio, todavía sigue habiendo profes que reproducen formatos de clases más tradicionales, sin embargo he encontrado otros que no. Cuando preparo mis clases pienso qué prácticas me hubiese gustado experimentar en el colegio y no pude”. En relación a esto último que menciona Lucila viene atado las experiencias que vivenció en la escuela primaria y secundaria, desde esa experiencia es que toma el término tradicional y lo que cuenta es lo siguiente: “Esperaba con mucha alegría la clase de EF, a pesar de que mis profesores no variaban mucho en las propuestas. Siempre rondaban en manchas, juegos con pelota, quemado. Y en secundaria fue peor, porque solamente podía elegir un deporte todo el año: vóley o handball”.

Lucila advierte que desde lo personal hay ciertos saberes que están silenciados:” Y desde lo personal debo admitir que me cuesta mucho desarrollar las prácticas deportivas de conjunto, o juegos tradicionales. La realidad es que no hice deporte de conjunto entonces me cuesta desarrollarlo” Podemos observar que la orientación de Lucila a no llevar adelante prácticas tradicionales vinculadas al deporte puede estar más orientado a su desconocimiento que a su posicionamiento pedagógico, en la entrevista menciona haber practicado gimnasia y que lleva adelante en sus clases prácticas gimnásticas porque es un saber personal que tiene y por gusto la enseña, con la idea una enseñanza más descontracturada y pensada desde las posibilidades de cada niño. Miguel en cambio menciona que su acercamiento a la EF fue a partir de la práctica deportiva, cerrada y reglada sin embargo se visualiza que en sus encuentros realiza un abordaje muy amplio de los tipos de saberes que circulan. Esto último mencionado por Miguel, es uno de los rasgos distintivos de los docentes que se posicionan en una perspectiva

innovadora. En palabras de Gómez- Smyth (2015) los docentes innovadores se caracterizan por alejarse de la reproducción de prácticas tradicionales, generando propuestas superadoras y con contenidos nuevos, piensan la construcción del encuentro en base a la voz de los alumnos, tomando una actitud abierta, reflexiva y democrática corriéndose del lineamiento autoritario. En virtud a las características mencionadas agregamos algunos fragmentos más de la entrevista a Miguel en los que se pueden reconocer estos aspectos descriptos. Miguel: “debemos construirlo en conjunto con los saberes que traen, con los gustos, con las cuestiones que vayan surgiendo, conflictos, me parece que es una construcción constante. Todos los saberes de la cultura corporal los agrupamos de alguna manera y ese agrupamiento nos permite a nosotros garantizar que esos saberes se vayan trabajando en su totalidad y no algunos más que otros. Esos grandes agrupamientos son: las prácticas corporales deportivas, el juego y el jugar, prácticas corporales expresivas, practicas corporales en relación con el ambiente, y otro vinculado con las destrezas y habilidades motrices. Me gusta mucho el desafío de ponerlos en el lugar de pensar ideas, propuestas. A mi me gusta que la EF sea un espacio donde uno se pueda expresar, con libertad y también con respeto hacia las expresiones de los demás” Siguiendo con la perspectiva innovadora en la entrevista a Lucila y Melanie también muestran que buscan posicionarse desde la misma. Lucila: “Trato de desarrollar la mayor cantidad de prácticas diversas. Las vinculadas a las acrobacias, los deportes de conjunto, vida en la naturaleza, juegos alternativos, propuestas pensadas desde la ESI y expresión corporal. Tengo muy en cuenta cuáles son sus deseos, necesidades y gustos, para que construyamos juntos los encuentros. Trato de negociar, por ahí voy con un juego nuevo y de dicen no profe juguemos al fútbol, o les preguntas al principio de año qué les gustaría hacer en EF y te dicen jugar a la mancha y al fútbol. Pero ese trabajo, el de enseñarles cosas nuevas, lleva su tiempo, es un proceso. Tenemos que aflojar un poco con la idea de hacer las cosas para ganar puntos o ganarle al otro. Hay una corriente que promulga el hecho que es sano que los chicos aprendan a perder. Es un poco peligroso, porque hay que pensar cómo vamos a trabajar con esas frustraciones. Hay que corrernos de la idea que salir al patio sea a correr o quemar a alguien golpeándolo con una pelota y dejarlo fuera de juego. Habilemos el debate, que parte del encuentro sea criticar un juego, una actitud de un compañero y reflexionar. En referencia a lo expuesto por la docente podemos visualizar que más allá de las decisiones personales que toma al momento de la selección de saberes, la

profesora se muestra reflexiva, hace una crítica constante de ciertas prácticas consideradas tradicionales, habilita la reflexión y muchas variantes de saberes, también acepta escucha y lo que los alumnos proponen. En cuanto a Melanie pudimos visualizar características de un posicionamiento innovador en su relato: “Y en general las inquietudes que presentan los niños y las niñas. Suelo preguntar mucho a qué suelen jugar o a qué les gustaría jugar, qué quisieran aprender. Obviamente que salen con una variedad de cosas, con una batería de prácticas, muy interesantes y en función de eso vamos seleccionando y tratar de acoplar a la planificación. Saber cuáles son sus intereses o con qué prácticas vienen y ponerlas a disposición hacen de la construcción de mi planificación. Los saberes que selecciona la profesora entrevistada no son tan amplios, se basa mucho en las prácticas en el medio natural, el juego y el jugar y los relacionado con las habilidades motrices, hace foco en la construcción de las instancias de juego y de materiales: “Trato de innovar con los materiales, mucho material alternativo, construcción del juego, reinventarlos, también las prácticas vinculadas al medio natural” En cuanto a los saberes silenciados Melanie expone: “Quizás silenciados podría decir, pero por esta cuestión que uno no se siente quizás tan cómodo enseñando determinadas prácticas. Por ejemplo el tema de las acrobacias o la gimnasia yo nunca las practiqué. En el profesorado me costaron un montón, pero las herramientas que tuve me ayudaron a brindar esos espacios de prácticas gimnásticas en la escuela, por ejemplo. Las prácticas acrobáticas podría decir que es un saber en el que me siento limitada para enseñar” Si bien Melanie plantea que muchas veces existen saberes silenciados por parte de los docentes y por ella también, reflexiona sobre eso marcando la importancia del compromiso de la capacitación para sentirse más cómodo, o en el caso de no poder enseñar desarrollar ciertos saberes porque las condiciones materiales no lo permiten es el docente quien debe buscar de manera creativa la forma de poder habilitarlos.

Podemos decir entonces que la dedición en la selección de los saberes puede estar condicionada por el tipo de práctica pedagógica que lleva adelante el docente pero también por las experiencias previas y los intereses personales. Miguel práctico mucho deporte sin embargo busca lo contrario en sus encuentros porque tiene un posicionamiento de práctica pedagógica más anclado y fundamento, Lucila en cambio se posiciona desde un lugar innovador porque las

prácticas que elige la llevan a tener esa característica, Melanie está en el medio hay cierto interés personal en la selección de los saberes seleccionados que la llevan a adoptar un posicionamiento más innovador, además se puede notar tener cierto anclaje teórico adquirido en su formación e intenta ir por la ruta de la innovación. En cuanto al resto de los entrevistados podemos identificar que sus prácticas se alinean más a las tradicionales, ya que prima la enseñanza del deporte, o el deporte como medio para la enseñanza de otros contenidos. Si bien Antonio menciona variar sus prácticas y hacer un trabajo constructivo con sus alumnos, en su entrevista menciona que trabaja sobre el concepto de deporte y deportividad, también realiza un proyecto llamado intertribus, muy conocido en el ámbito de la EF, es un evento en el que se enfrentan por colores o nombres de tribus aborígenes a diferentes pruebas, juegos, deportes, actividades competitivas, denotando que a pesar de tener por ciertos momentos un discurso más humanista y de prácticas pedagógicas innovadoras, desarrolla prácticas tradicionales.

3.2. Conclusiones y sugerencias.

Para concluir con la investigación intentaremos dar respuesta a los objetivos específicos y luego a los generales, buscando vislumbrar qué modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal seleccionan los docentes de Educación Física del primer ciclo del nivel primario, dentro del sistema educativo argentino. En relación a **la definición conceptual sobre Educación Física que poseen los docentes del área curricular** los profesores entrevistados identifican a la misma como una disciplina pedagógica asociada a los conceptos de corporeidad y motricidad, que según el posicionamiento de cada docente esta disciplina se encargará de reconocer, desarrollar o poner en marcha esos dos conceptos. Las prácticas corporales son los componentes fundamentales dentro de la disciplina y ésta se encarga de tematizarlas. En referencia a **la función social que le otorgan a la Educación Física** la mayoría de los entrevistados se inclinan por una visión humanista. Si bien hemos encontrado en algunos relatos de los mismos aspectos ligados a una función más recreacionista, desarrollista y deportivista,

todos ponen como centralidad en sus encuentros la voz de los alumnos, en vistas de la construcción la clase a partir de ideas e intereses de los mismos. Buscan ir más allá de las propuestas convencionales, hablan de diversidad de prácticas, se muestran reflexivos, mencionan en reiteradas ocasiones la importancia de ser críticos y de buscar cambios dentro de la disciplina pensando en una EF que trascienda el espacio de la clase y acompañe a los sujetos el resto de la vida. Me parece interesante este hallazgo, porque si bien a algunos docentes les falta anclaje teórico para fundamentar o a veces son confusos en lo que expresan se puede notar que su mirada va hacia el humanismo con cierta tendencia al posicionamiento humanista-socio crítico. Respecto a las **modalidades de planificación que usan**, los cinco entrevistados coincidieron en que confeccionan una planificación anual que es requerida por la institución, y según cada docente estará compuesta por unidades didácticas, secuencias didácticas o unidades temáticas. Todos mencionaron que confeccionan proyectos didácticos, casi todos estos para abordar los saberes vinculados a las prácticas corporales en el ambiente natural, ya que el producto final de los mismos son las salidas campamentiles. Otro dato interesante es que la planificación anual es sólo un requisito a nivel institucional y los cinco coincidieron en que nadie se las observa o hacen devoluciones por eso a su vez tienen una planificación en paralelo, la que usan de manera cotidiana, y aquí aparece el cuaderno de bitácora como herramienta que les permite reflexionar sobre lo acontecido en sus encuentros, contribuyendo repensar su planificación y hacer los cambios necesarios para mejorar sus propuestas. En relación a esta herramienta aparece: la **planificación vencida** que expuso uno de los entrevistados. Esta planificación se basa en los registros que hace el docente sobre sus clases en su cuaderno de bitácora. A partir de una tematización previa de los saberes de la cultura corporal busca observar cuáles están circulando y cuáles no están apareciendo, de esa manera se propone ajustar su planificación para que lo que no está circulando circule y así garantizar que se aborden todos los saberes que EF debería llevar adelante. En relación a **los saberes que proponen y hacen circular los docentes en Educación Física** encontramos

que la mayoría trabaja fuertemente las prácticas corporales en el medio natural, este dato es interesante debido a que hay un cierto auge de las actividades físicas en la naturaleza por el tipo de ritmo de vida que llevamos, salir de la lógica de la vida en la ciudad y realizar actividades que nos lleven a estar en contacto con la naturaleza, saca a los sujetos de esa vorágine volviéndolos más sensibles y consientes del entorno en el que se encuentra. El contacto con el medio natural es una forma de poder pensarnos como sujetos sustentables, sensibles y hace que podamos tomar conciencia del cuidado y preservación del ambiente. Otros saberes que circulan en sus encuentros son las prácticas acrobáticas, deportivas, juego y jugar, expresivas y sostenibles. Con respecto al juego en algunos relatos se visualizó una mirada utilitaria del mismo, todos coinciden que en el nivel primario es innegociable el juego y el jugar, por eso aparece en algunos casos aparece como medio para enseñar otros contenidos y en otros con un sentido lúdico.

A la hora de ***caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar en el nivel Primario*** encontramos que estos docentes (en su mayoría noveles), están en la búsqueda de llevar adelante prácticas innovadoras con cierta tendencia a las transformadoras. Si bien algunos presentan ciertas contradicciones en sus discursos, se perciben humanistas- críticos pero en la práctica toman decisiones que los alejan de ese tipo de prácticas, es notable su constante reflexión. Podríamos decir que la falta de articulación entre el discurso y la práctica pueda tener que ver con la falta de madurez profesional, y no es un dato menor ya que 4 de los cinco entrevistados no llevan más de 5 años de graduados. Desarmar las subjetividades con las que conceptualizamos la EF desde el nivel inicial hasta la escuela secundaria es una tarea que todos los profesorados deberían asumir. Desandar esos caminos, desentramarlos, nos darán el espacio para empezar a construir otros, que tienen que ver con esta mirada innovadora socio crítica de la EF, y luego es cuestión de poder sostenerla una vez que están insertos en el sistema educativo. Un dato interesante que cabe destacar es que ninguno de los entrevistados manifestó la presencia de obstáculos en la implementación de nuevas prácticas, por parte de las instituciones a pesar

de la variedad de las mismas (escuelas públicas y privadas laicas y religiosas), que nos hace pensar que no es imposible llevar adelante otro tipo de EF, que el desafío está en las casas de formación, en la reformulación de los planes de estudios, en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, en la capacidad de salir de la caja, en la comprensión de las necesidades que presentan los sujetos en la actualidad.

Sugerencias para próximas investigaciones

Construir una definición clara de Educación Física que oriente y unifique criterios en relación a las prácticas pedagógicas.

4. Anexos.

4.1. Anexo I. Guía de entrevista semidirigida.

Contextualizar la entrevista enfocada en alguno de Niveles Educativos.

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?
3. ¿Por qué hoy sos profesor/a en la Escuela?
4. ¿Crees que la EF necesita cambios ?¿Cuáles? ¿Por qué?

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

5. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?
 - ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional (Supervisión-Directivos-Jefes de Departamento)?
 - ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?
6. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

7. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

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

- **En relación a la categoría :Saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

8. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF? (Luego de la respuesta pueden mostrarse los expuestos en la matriz de datos)

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

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

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados?

¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos?

¿Cuáles?¿Por qué?

- **En relación a la categoría: Visión y Función social de la educación física**

11. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la educación física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

12. ¿ Que función social le otorgas a la educación física en la escuela?(contextualizar para el Nivel Educativo)

13. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación física?

Cierre

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

4.2. Anexo II. Modelo de consentimiento de participación en la Investigación.

Consentimiento de participación en la Investigación.

...../...../.....

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Mariela Mansilla, alumna de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física”.
Debidamente informado y notificado de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración:

4.3. Anexo III. Entrevista semidirigida .

Entrevistador: Mariela Mansilla.

Entrevista n°1, realizada a Gabriela Albornoz.

E:¿ Recordás por qué elegiste ser profesora de EF?

G: Sí lo recuerdo. Yo era cinturón negro de Taekwondo y quería dar clases pero sentía que me faltaba conocimiento para dar clases y me metí al profesorado. Po eso.

E: Entonces puedes afirmar que llegaste a ser profesora por una vinculación fuerte con el deporte que practicabas.

G: Exactamente, si bien el Taekwondo es mi pasión, no estaba en mis planes ser profesora de EF o por lo menos me anoté en la profesora más por una cuestión de necesidad que por convicción. De hecho al mismo tiempo de estudiar EF en UNPAZ estaba estudiando el profesorado de Física en la UNGS.

E: Contame un poquito cuál es tu trayectoria profesional en la educación física escolar, o sea en qué colegios y niveles te desarrollas actualmente.

G: Yo cuando me recibí empecé a trabajar en una escuela primaria, trabajo actualmente en tres escuelas primarias, me desempeño básicamente en el segundo ciclo de primaria, tengo más grados del segundo ciclo (4to, 5to y 6to) que del primer ciclo que solamente tengo un primer grado a mi cargo.

E: ¿Por qué sos profesora de EF en la escuela?

G: Porque, siento que es un buen ámbito para trabajar. No por una cuestión institucional sino por el trato con los chicos, estas más cerca de ellos, en el ámbito formal. También fue porque fue mi primer trabajo y de ese trabajo surgieron más escuela donde trabajar y la verdad que también es muy cómodo trabajar en la escuela.

E: ¿Por qué te resulta cómodo trabajar en las escuelas?

E: ¿Crees que la EF necesita cambios?

G: Si claro que pienso que necesita cambios.

E: ¿Cuáles y por qué?

G: Cuáles...yo siento mucha diferencia entre los criterios de un mismo profesor para trabajar en un mismo nivel, o las metodologías. Podemos tener los dos un primer grado y trabajar de forma diferente teniendo criterios diferentes. Me parece que eso debería unificarse un poco. La Ed. Física en sí ha cambiado tanto desde sus inicios hasta ahora que gente que se recibió hace 5 años no tiene la misma formación que la tiene un profesor que se recibió ahora. Y eso a la larga en el ámbito laboral se ve mucho. Tiene herramientas, capaz, el profesor de ahora porque está en la actualidad, nosotros trabajamos con personas, las personas cambian y los contextos cambian, la sociedad cambia y tal vez el que

se recibió hace 10 años estaba inmerso en otra sociedad con otros paradigmas, no es lo mismo la escuela hace 6 años que la escuela ahora. Y eso es lo que más difiere en el término de la EF, no tenemos un criterio unificado, fuimos cambiando demasiado de objetivo, o de contenidos a lo largo del proceso de formación.

E: Por qué crees que necesitamos un criterio unificado, en qué nos beneficiaría?

G: Nos beneficiaría en el intercambio de conocimientos, en lo que nosotros podemos ofrecer en nuestras clases a los chicos, me parece que teniendo muchas aristas de donde disparar la EF las clases de educación física terminan siendo tan diversas que los niños se pierden de poder experimentar variedad en sus prácticas porque pesa más la impronta de cada docente, o el posicionamiento que tiene cada uno que brindar un espacio de aprendizaje variado y diverso. Por ejemplo un niño de primer grado desarrollo más experiencias vinculadas al desarrollo del esquema corporal porque al docente le parece importante eso, y otro niño de primer grado con otro profesor desarrolló más las habilidades motrices porque eso le pareció más importante al docente desarrollar. Al no tener un criterio o un posicionamiento más claro, acontecen estas desigualdades.

E: entiendo, entonces vos por ejemplo que sabes haces circular en tus clases de EF

G:

E: Hablemos de las modalidades de planificación. Qué modalidad usas vos?

G: Yo a mis clases las planifico por objetivos. Sigo teniendo esa mirada de que lo primero que hago es tener un objetivo concreto a realizar en esa clase, y después tener una secuencia de cuantas clases tener cierto objetivo. Trabajo mucho con las metas y objetivos. Primero me planteo los objetivos que quiero tener en esa clase, la secuencia y después todo lo demás.

E: Estas planificaciones por objetivos son un requerimiento de la institución o la haces porque elegís vos esa manera de planificar.

G: La institución lo único que hace es pedirme una planificación anual y yo la hago a la planificación anual y después es de mi orden tener esa planificación por objetivos y metas.

E: entonces vos tenes planificaciones paralelas, por un lado la que es requisito institucional y por otro las planificaciones por objetivos, que pueden ir desde un plan de clase hasta una secuencia didáctica. ¿Cómo presentas la planificación anual?

G: La planificación anual la hago según según el diseño curricular vigente, es muy burocrático. La estructuro, por bloques, por año, contenido, situaciones de enseñanza y los indicadores de avance.

E: esa planificación anual que te pide la institución la haces solo por requerimiento y la usas en el día a día?

G: No, no la utilizo en el día a día. Tampoco es que sea un disparate, no es que en la planificación anual ponga que voy a trabajar nada sincronizado y no tengo ni piletta en la escuela. Trato de pensarla de manera general, busco los contenidos más acordes para ese grupo, lo que yo voy a trabajar ese año lo plasmo como quiere la institución, como lo requiere el diseño curricular y después sí me armo la planificación que a mí me es más acorde o que me gusta más para trabajar el día a día.

E: y te han hecho devoluciones desde la supervisión o Dirección de la institución, sobre tus planificaciones?

G: Ehh.. nada. Yo siento que ni la miran. Y termina siendo solamente un requisito administrativo, es por eso que después construyo una planificación en paralelo, que para mí esa es la que vale.

E: la periodicidad con la que entregas tus planificaciones quedó clara que es anual, vos podés elegir cuándo entregarla?

G: no, claro que no. Desde la Dirección nos pone una fecha como plazo límite para esa entrega, que obviamente es impuesto, podemos correr uno o dos días de ese plazo pero no mucho más. Cuando empezamos a trabajar que hacemos la reunión plenaria, te dicen que en abril ya tiene que estar la planificación anual hecha. Por ahí no terminaste de conocer al grupo en profundidad y ya tenes que enviar lo que vas a hacer todo el año con ellos.

E: ¿qué sentido le otorgas a la planificación y qué tenes en cuenta al momento de planificar?

G: lo que tengo en cuenta al momento de planificar es muchísimo al grupo y el lugar en el que estoy trabajando. Por más que yo tenga tres sextos grados de tres escuelas diferentes, los tres sextos grados no tienen las mismas planificaciones por más que tengan la misma edad, porque son chicos diferentes, porque se mueven en un contexto diferente, con saberes previos diferentes, o sea ninguno de los tres por más que yo sea la profesora tienen saberes previos en común. Entonces tengo muy en cuenta qué es lo que vinieron trabajando ellos, a dónde quiero llegar yo y el lugar donde estoy. Y le doy un sentido de orden, si no planifico me siento desordenada en la clase, o como que fui a pasar el tiempo.

E: qué componente de la planificación es nuclear para vos

G: el componente más importante para mí es la organización, como se organizan los encuentros, en base a todo lo anterior que te mencioné, sobre tener en cuenta el contexto y la particularidad de cada grupo.

E: y hablando de los grupos, qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos (que me lo mencionaste), en tu clase

G: si eso lo fui respondiendo, sin los saberes previos, inquietudes, o saber lo que les gusta hacer, para que ellos se sientan parte de la clase. Que ellos participen activamente de los encuentros, y no solamente hacer lo que traigo yo, sino que ellos sean parte de la construcción de los encuentros de ef. Yo se que en otros espacios, materias no tiene esa voz, esa posibilidad de expresión libre. Es por todo esto que sí, los saberes y sus inquietudes tienen un papel importante, lo tomo muy en cuenta, sobre todo lo veo cuando...capaz hay una actividad que uno planificó y que no gusta, entonces hay que replantearse todo de nuevo, porque si uno sigue es cerrarse o ser terco, y no pensar que hay personas del otro lado que también tienen opiniones, y que también pueden aportar algo lindo para la clase por eso es que lo tomo muy en cuenta, sobre todo cuando veo que hay algo que no les está gustando, hablo mucho con ellos, o cuando 1 no hace la clase preguntar por qué no hace la clase, me acerco, converso, y que se propongan cosas para hacer. Eso me parece bastante importante.

E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en tus clases?

G: hago circular bastante el conocimiento del esquema corporal, todo lo que tiene que ver con reconocimiento del propio cuerpo, a partir de propuestas lúdicas, o también con preguntas y respuestas y el que contesta gana algo como puede ser una vida en un juego. Trabajo mucho con las capacidades condicionales. Me gusta que conozcan sobre eso, que tengan el conocimiento que la EF por ahí para los niños está asociada al juego, pero que también sepan que hay otros contenidos, y los conozcan, que existe la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, y tomen conciencia sobre esas capacidades que muchas veces las hacen de manera implícita.

E: y sobre estos ejes temáticos que te voy a mencionar ahora, cuáles puedes identificar dentro de tus clases? Prácticas corporales expresivas, introyectivas, el juego y el jugar, deportivas, actividad física sostenible, actividad física cooperativa, prácticas corporales en relación con el ambiente.

G: me baso mucho en las prácticas deportivas, es lo que más circula en mis encuentros, la actividad física sostenible y en tercer lugar el juego y el jugar. Pero como principal muchísimo las prácticas deportivas. Uso mucho el deporte porque es un saber común, en el sentido de que cuando vos nombras un deporte hay algo en el registro de los alumnos, el lugar donde se juega, la forma, el objetivo, siempre hay un saber del cual vos te puedes aprovechar porque es un saber que ellos tienen y lo podés moldear, en el sentido de que yo uso los deportes como medio no como fin, no me interesa tanto que sepan jugar perfectamente a ese deporte sino utilizarlo como medio para llegar a las habilidades motrices por ejemplo, a la coordinación, a las capacidades condicionales y coordinativas. Por ejemplo si enseño Handball tengo habilidades manipulativas, coordinación temporo-espacial, coordinación objeto con el cuerpo y demás, básicamente a eso me refería: utilizar las prácticas deportivas como medio para llegar a trabajar como a mí me gusta que es trabajar las capacidades tanto coordinativas como condicionales.

E: Cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que dispones y haces circular en tus clases, esos saberes propios que uno termina plasmando en sus encuentros.

G: si creo que a cada uno se le nota más o menos el interés siempre, y sí muchos saberes que tienen que ver con esto, con el conocimiento de la anatomía, de las capacidades condicionales y coordinativas, también todo lo que tiene que ver con la fisiología, frecuencia cardíaca, a veces hacemos ejercicios para tomarnos la frecuencia cardíaca y les explico a los chicos

E: y por qué haces circular estos saberes?

G: y bueno estoy realizando una licenciatura en alto rendimiento, además toda la vida practiqué taekwondo como te conté al principio, sumado a mi personalidad, creo que toda esa conjunción de experiencias hace que traslade un poco de todo eso a mis clases.

E: ¿y sobre qué marcos referenciales, teóricos curriculares te basas?

G: el diseño curricular, la formación que tuve después del profesorado, la licenciatura en alto rendimiento delinea un camino para mí, que me gusta también implementar en la escuela. Mis marcos referenciales sobre los que me baso también es sobre las teorías del movimiento, leo mucho de Blázquez Sánchez, todo lo que tiene que ver con eso también, pero viene delimitado de mi formación.

E: ¿existen saberes que estén prohibidos, silenciados para ser desarrollados en las clases?

G: no, silenciados no. El tema es que cuando uno se forma con cierta línea empieza a desconocer y a no saber cosas que no tiene que ver con saberes silenciados, tienen que ver con que uno nos lo conoce y no tiene las herramientas para darlos, o darlos a conocer. Tal vez tiene mucho que ver con el interés no? Si el profesor se pone a buscar o hace un poquito de investigación todo se puede saber, la información está en todos lados. Yo creo que cuando uno más se especializa, hace el profesorado, después licenciatura, después maestría la especialización hace que sepamos cada vez más de cada vez menos, o sea sabemos mucho de algo muy chiquitito. La especialización hace eso, no abre su campo de conocimiento, lo cierra sobre un tema específico.

E: pero desde el lado de la institución por ejemplo, hay saberes que no se puedan desarrollar

G: ah! Mmm la verdad es que son bastante abiertos, a pesar de que muchas veces tenemos el prejuicio de que en las escuelas religiosas hay ciertos temas que no pueden abordar, en las escuelas en la que trabajo son bastante abiertos. No me he encontrado con trabas o prohibiciones dentro de las propuestas que llevo.

E: entiendo, y hay saberes que vos no puedas enseñar por diversos motivos?

G: sí

E: cuáles y por qué?

G: los que tienen que ver con la expresión corporal o lo que tiene que ver con la creatividad, introspección, no me siento capacitada como para poder desarrollarlos. Uno por comodidad mía que no me sale y otro justamente por eso como no era muy buena o no lo sabía hacer yo, no me puse a perfeccionarme sobre eso, no trabajé sobre eso. Entonces siento que lo desconozco muchísimo.

E: ¿y el no conocerlo te hace pensar que estas inhabilitada?

G: sí, no se inhabilitada, pero no me siento cómoda y es por eso que un poco esquivo las propuestas vinculadas a esos contenidos.

E: seguramente a lo largo de estos años, aunque sé que sos una profesora novel, has ido configurando alguna concepción sobre la EF. ¿Cómo prodrías definir la EF?

G: aaah, complicado. La EF actual yo la veo o la siento o la definiría como que está en constante conflicto con su esencia. Como que tenemos muchos como decirlo así bandos del cual sostenernos y no nos ponemos de acuerdo, en cuál estar o cual pertenece a la EF, si es una ciencia si no es una ciencia, si nos basamos en el deporte si no nos basamos en el deporte...

E: pero vos Gabriela, cómo la definirías?

G: Yo Gabriela, la educación física para mi es el acto de poner a disposición la corporeidad y la motricidad de los individuos. Poner en acción la corporeidad y motricidad, es lo que puedo definir, lo que sale de mi cabeza hoy.

E: qué función social le otorgas a la EF en la escuela?

G: la educación física en la escuela es una de las materias más importantes. Porque se pone de manifiesto todos los conflictos que pueden suceder entre los chicos. Se ponen de manifiesto porque hay mayor libertad de expresión en la

clase de EF, el resto del día, están sentados, hasta en los recreos están sentados, en el salón están sentados mirando un lugar fijo, con alguien que le está diciendo lo que tiene que hacer básicamente. Entonces la EF cumple para mí el rol de la expresión, y que los chicos se sientan con un poco más de libertad en el ámbito formal. Donde suceden conflictos y se pueden resolver esos conflictos.

E: sobre qué principios ideológicos basas tu tarea?

G : no entiendo la pregunta.

E: o sea cómo te posicionas dentro de la clase con respecto a la ideología

G: mi posicionamiento, si bien soy un poco estructurada y me gusta tener una clase ordenada, mi posicionamiento también es que ellos se sientan en total libertad de decir qué es lo que les pasa, con respecto a eso. Tomo mi clase como un espacio donde ellos se puedan expresar de verdad, sin miedo a que están hablando con un adulto o que básicamente eso, no me pongo en la figura de autoridad, sobre todo con mis alumnos más grandes. Mi posicionamiento es que estén a gusto con lo que les propongo, si hay alguna actividad que a ellos no les gusta, no sirve, por más que yo quiera que ellos aprendan a saltar con los dos pies juntos si hay una actividad con ese contenido que no resulta no la voy a forzar, no la hago más, la cambio la reversiono. Es parte de mi esencia trabajar con que ellos estén a gusto en mi clase, no que la pasen mal.

El principio de la libertad de opinión es fundamental, no vale solamente lo que diga yo.

E: te gustaría comentarme algo más que consideres importante para aportar al trabajo?

G: no, básicamente que está bueno tener estos espacios para reflexionar y ver los diferentes puntos de vista, considero que unificar criterios sería beneficioso, para mí es bastante importante..esa pregunta que vos me hiciste de como definirías la ef por lo menos todos asemejemos a la misma definición, que fue muy difícil. Nos bombardearon todo el profesora con qué es la ef y nunca la definimos, no sabemos qué es y cada uno construye una definición con lo que puede y me parece que ahí estamos errando, no porque dar una definición sea

cerrarse, sino que darle una definición es darle una identidad, para poder posicionarnos.

E: muchas gracias Gaby por compartir tu experiencia y testimonio.

Entrevista n°2, realizada a Melanie Santucho.

E: Vamos a empezar con lo más lejano, para conectarnos con la esencia de cómo llegamos a lo que somos hoy. ¿Te acuerdas por qué elegiste ser profesora de EF?

M: Sí me acuerdo, por eh...siempre esperaba en el colegio salir al patio, esperaba al profe para salir a jugar y a moverme y un día no quise participar de la clase porque me parecía una clase totalmente aburrida, ya que hacíamos siempre el mismo juego, siempre, siempre. Entonces cuando comencé el profesorado, sinceramente al principio no sabía por qué había decidido ser profe y me acordé de ese momento. Me gustaba mucho la clase pero muchas veces no quería participar porque siempre se hacían las mismas actividades. Y conectando con el medio natural, estar al aire libre, salir a caminar, la bicicleta, empecé a tener recuerdos de la secundaria, de una profesora de EF que tenía, con la que hacíamos un montón de actividades campamentiles y después de mucho tiempo me la crucé en la calle y me comentó: vos tenes el perfil de ser profe, por qué no probas te anotás. Y nunca me había pensado desde el rol de profe o de docente en sí. Y la verdad que comencé el profesorado y me gustó, me recontra entusiasmé. Siempre que ahora voy al patio me acuerdo de cuando a mi me tocó ir a la escuela y en la clase de EF me aburría. Por eso es que hoy no quiero que les pase eso a otros niños y niñas.

E: que linda historia, que importante la mirada del docente acompañando y potenciando las cualidades de cada uno.

M: la verdad que sí. Porque probé, antes del profesorado, otras carreras que nada que ver. No me encontraba, ni en las universidades, ni las materias que cursaba. Fue un acierto lo que me dijo mi profesora.

E: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la educación física?

M: comencé a trabajar en escuelas primarias, con primero y segundo grado, en unas escuelas de la zona: José C. Paz, Polvorines, San Miguel. Y bueno

actualmente soy profe de primer y segundo grado y de quinto. Trabajo también en el ámbito no formal, en colonias recreativas en barrios privados con grupos de esas edades también.

E: ¿hace cuánto tiempo trabajasen el nivel primario?

M: 2 años.

E: ¿Y por qué sos profesora de EF en la escuela?

M: Porque me parece interesante poder hacer un aporte a nuestra sociedad, al sistema educativo en general.

E: cuando mencionas el hecho de hacer un aporte, al sistema educativo, entiendo que a la educación física, vos crees que la educación física necesita cambios?

M: sí cien por ciento.

E: como cuáles?

M: y.. bueno con respecto al trabajo de investigación que estas haciendo , pienso que debería cambiar todo aquello que nos piden en las escuelas, las instituciones como son las planificaciones. Las metodologías también, porque en estos años en la escuela me he encontrado con otros colegas de EF, que lamentablemente siempre estamos parados en diferentes veredas, cuando todos trabajamos para la EF. Siempre recuerdo mi formación en la universidad, que todo el tiempo nos hacían tener una visión crítica, de donde estamos parados y hacia donde queremos ir. Y con estos colegas estamos todo el tiempo en diferentes vereda, como te decía, porque bueno unos tienen una metodología, recursos, formas de enseñanza, y otros totalmente distinta como siento yo actualmente. Creo que el cambio tendría que estar ahí principalmente, en que deberíamos poder ubicarnos todos desde el mismo lugar y bueno transitar una EF como la esperamos o como queremos que cambie.

E: o sea que vos te sentís que estas dentro de un bando de un tipo de profe más progresista, humanista, crítico.

M: sí, si si.

E: y hablabas de la planificación recién, vos que sentido le ortogás a la planificación

M: para mí es un gran recurso, pero que muchas veces la hacemos y la entregamos, porque es una responsabilidad, o un deber, o un documento, que estamos obligados a entregar en determinado tiempo y de determinada forma. Pero bueno muchas veces lo hacemos porque te lo pide el colegio. Pero en mi caso no me parece que debería ser así, por eso pienso en una transformación, en una modificación, porque si bien es una herramienta para nosotros trabajar y ubicarnos en tiempo y en espacio para saber lo que queremos enseñar, muchas veces queda como muy encasillado, enmarcado en un modelo, en un formato que no corresponde con la EF que queremos transformar.

E: lo que me querés decir es que a pesar del sentido que vos le otorgas, la planificación termina teniendo un sentido administrativo porque esta condicionada por los requisitos que te hacen las instituciones.

M: sí.

E: ¿Qué modalidad de planificación usas vos?

M: en principio, porque es algo impuesto por la institución, la planificación anual. También nos piden un proyecto de diagnóstico inicial, lo cual es muy loco porque te piden que ambos sean presentados en el mismo plazo de tiempo de entrega, es decir comienzan las clases el 2 de marzo, bueno el 30 de marzo tenemos que entregar planificación anual y ese diagnóstico inicial.

E: y el proyecto de diagnóstico inicial qué información tiene?

M: colocamos lo que trabajamos el año anterior y analizamos en qué situación se encuentran los niños y niñas. No se por qué tiene el nombre proyecto, porque en realidad es un diagnóstico. Claramente tiene un formato que te lo da la escuela que yo siempre lo voy cambiando, porque después gestiono mi planificación de otra manera. Trabajo por trimestres o por temáticas, trato de que sea un poco más flexible a lo que es la planificación anual.

E: ¿y cómo organizas esa planificación paralela, que organizas en trimestres y temáticas?

M: en varias ocasiones he usado el formato de cuaderno de bitácora, a modo de seguimiento personal. Para ver como iban transitando las clases y la participación de los niños y de las niñas. Y qué quería lograr yo con determinado grupo. Que de hecho es un recurso que aprendí a usar en la universidad que me

es muy útil hasta el día de hoy. Y después diseño la planificación por trimestres y vamos trabajando diferentes bloques de contenidos, lo cual hoy pienso que eso debería modificarlo porque a veces resulta ser muy monótono para mi y para los pibes.

E: Seleccionas bloques, seleccionas contenidos y los vas colocando por trimestre.

M: sí exactamente eso. Por ejemplo el bloque de habilidades motoras por un lado con prácticas un poco más individuales, después el bloque del juego y el jugar, con actividades más grupales, cooperativas y por otro lado el bloque de prácticas en el medio natural.

E: esas planificaciones que presentás, que sería la anual porque la otra es tuya persona, tienen algún tipo de devolución?

M: no nunca, nada.

E: entonces para pasar en limpio, vos confeccionas una planificación anual que entregás a la institución, además tenes una planificación segmentada por trimestres donde agrupas ciertos contenidos/saberes de la cultura corporal y la tematizas por trimestre y por último un cuaderno de bitácora donde plasmas reflexiones sobre tu propia práctica que te sirve para evaluar el proceso de los pibes y el tuyo como docente.

E: con qué periodicidad planificás

M: de manera anual para la institución, la trimestral la armo justamente por trimestres, porque es una planificación más flexible porque según lo que vaya aconteciendo con el grupo y sus necesidades la voy modificando

E: y qué tenes en cuenta a la hora de planificar?

M: y en general las inquietudes que presenten los niños y las niñas. Suelo preguntar mucho a qué suelen jugar o a qué les gustaría jugar, qué quisieran aprender. Obviamente que salen con una variedad de cosas, con una batería de prácticas, muy interesante y en función de eso vamos seleccionando y tratar de acoplar a la planificación de la que recién hablábamos.

E: qué lugar ocupa, los gustos, saberes previos, intereses de los niños y niñas?

M: tienen un lugar importante dentro de mi planificación como lo fui diciendo, eso para mi es nuclear, saber cuáles son sus intereses o con que prácticas previas vienen y ponerlas a disposición hacen de la construcción de mi planificación.

E: y qué sentido le otorgás?

M: acompaña, organiza, me ayuda a poder preparar las clases pero dándote la oportunidad de que la podamos modificar, porque ya que incluimos los gustos, los intereses, las experiencias que traen los niños y niñas, es algo que inevitablemente se tiene que ir modificando, para que no quede encasillada en determinados contenidos, determinadas propuestas

E: ahora vamos a hablar un poco justamente de los contenidos, en términos de saberes de la cultura corporal que circulan en tu clase. Cuáles son los que haces circular dentro de tu clase de EF?

M: en primaria trabajo mucho los desplazamientos, trato de innovar con los materiales, llevo mucho material alternativo, trabajo en la construcción del juego, que lo hagan ellos y no llevar un propuesta conocida, a partir de una propuesta conocida ver como la podemos reinventar, jugar en pequeños y grandes grupos, de a 2, de a 3, de a 4. Variar los espacios de juegos, en una de las instituciones en la que trabajo tenemos varios espacios y hay uno verde muy lindo que no se cuenta como patio para el recreo o para el desarrollo de una clase de ef, pero bueno logramos recuperarlo, y hay veces que vamos a ese espacio a jugar, que es un espacio distinto. Hago circular también prácticas que estén vinculadas al medio ambiente, grandes juegos como de búsqueda, juegos de orientación, construcción de materiales para jugar con ellos.

E: un poco para ordenar la información que me brindas con las categorías que manejamos nosotros en relación de los saberes de la cultura corporal, puedo visualizar prácticas vinculadas al juego y el jugar, también las prácticas corporales vinculadas al medio ambiente, no identifico prácticas vinculadas a los deportes. ¿no circulan tanto saberes que tengan que ver con lo deportivo?

M: sí, es real eso. Pero en realidad no porque no, no este plasmado en la planificación anual, sino trabajando con los más chiquitos siento que ya en algún momento van a llegar a otro nivel, con otro profe y van a trabajar lo deportivo o lo más asociado con el deporte., porque bueno un poco el diseño curricular lo

indica. Surgen propuestas deportivas, pero no es deporte, es parecido..a ver..todos conocen el futbol o el hockey pero tenemos estos elementos ¿cómo se les ocurre que podemos jugar, o de qué manera?

E: ahí mencionabas un poco el diseño curricular, te pregunto .. cuáles son tus marcos referenciales, teórico curriculares desde donde pesas los saberes de la cultura corporal.

M: el diseño curricular es un marco referencial pero no me baso todo en él. Muchas veces uso las experiencias adquiridas en algún tipo de encuentro donde hay diferentes intercambios o cursos. Jornadas, capacitaciones. Como documento solo el diseño.

E: en tus encuentros existen saberes que estén prohibidos o silenciados para desarrollarse dentro de tu clase, que estén prohibidos por la institución o silenciados porque nosotros mismos sin darnos cuenta los omite.

M: quizás silenciados podría decir. Pero por esta cuestión que uno no siente quizás tan cómodo enseñando determinadas prácticas. Por ejemplo el tema de las acrobacias y la gmnasia, yo nunca practiqué esas prácticas , en el profesorado me costó un montón, pero las herramientas que tuve en el profesorado siento que me ayudaron para brindar un espacio de prácticas gimnásticas en la escuela, por ejemplo. En esa escuela tenemos la suerte de tener colchonetas, porque muchas veces pasa también que esos contenidos se silencian, se prohíben o quedan ahí olvidados porque falta material y uno tiene que buscar la vuelta para ver de qué manera logra conseguir determinad material o algo parecido, pero más que nada por la seguridad y por o que te dice el directivo. No porque uno tenga la intención de habilitar o no el trabajo de esa práctica.

E: y sentís que hay saberes que no podes enseñar por diversos motivos?

M: sí, si si.

E: ¿cuáles?

M: las prácticas acrobáticas sería uno, pero....uno no se tiene que quedar solamente con lo que aprende en el profesorado, hay que seguir capacitándose y obviamente uno se va a sentir más cómodo siempre enseñando determinados

contenidos pero la ef no es solamente 5, 6, o 10 o 15 prácticas o saberes, es mucho más que eso y bueno hay que seguir aprendiendo.

E: en relación a la visión y función social de ef, seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la EF, cómo la podrías definir?

M: y...que es una disciplina pedagógica que ayuda a los niños y a las niñas a poder reconocerse no solamente a reconocer su cuerpo, su corporeidad y motricidad sino también hacerlo de manera integral, lo que les gusta, sus emociones y que los acompaña para poder descubrir el placer por vivenciar diversidad de prácticas. Porque uno a veces dice actividad física o deporte y no pasa solamente por eso, es bailar, andar en bicicleta, es estar al aire libre, es aprender algún arte marcial, siempre pensamos en futbol, correr e ir al gimnasio. No es solamente eso. Y que realmente puedan descubrir el placer por esas actividades.

E: y qué función social, le otorgas a la EF en la escuela primaria?

M: y que a través de ella nos vinculamos mejor con el otro, porque promueve muchos valores: la cooperación, la solidaridad, la empatía, el respeto por el otro, los acuerdos.

E: y vos sobre qué principios ideológicos basas tu tarea?

M: y sobre valores como los que mencionaba recién y podría sumarle el respeto y cuidado por el medio ambiente, bueno esto de poder descubrir el placer de estar en movimiento, de poder compartir con otros.

Trato de llevar adelante una visión de la EF que salga de lógica de la competencia, de ser mejor en hacer determinada practica y que circulen esos valores que fui mencionando.

E: te gustaría comentar algo más que consideres importante para la investigación?

M: no no por ahora no, quizás en unos años tenga más para aportar. Creo que todavía estoy en el camino de construir muchas cosas como profe de ef.

E: muchas gracias Mel.

Entrevista n°3, realizada a Antonio Ferrato

E: en relación a la categoría modalidades de planificación, ¿qué modalidades de planificación elegís al momento de organizar tu trabajo?

A: Lo vamos trabajando con el resto del equipo por unidades pedagógicas. Llegamos a un acuerdo de los contenidos que vamos a dar en el año y el orden que le vamos a dar a esos contenidos. Una vez que llegamos a esos acuerdos llega el análisis grupal o individual de cada uno de los grupos que tenemos con los cuales llevamos adelante las clases. Las clases las planifico tratando de variar los tipos de actividades, no ser repetitivos. Una vez pasado el período diagnóstico, avanzamos con esos contenidos que fueron diagramados a principio de año, obviamente los contenidos son los que están en el diseño curricular, según las características del grupo vemos que contenidos hay que fortalecer más o donde tenemos que ser un poquito más flexible debido a esa característica.

E: esta planificación que mencionas la acuerdan con tus compañeros de trabajos, planifican por unidades didácticas, es por un requerimiento institucional, o porque ustedes lo prefieren así como equipo de trabajo?

A: sí más que nada porque con mi compañero tenemos una misma visión de la EF y un mismo posicionamiento, a la vez nos complementamos y le damos una continuidad a lo que se trabajó en años anteriores y lo que se trabajará en los siguientes. Por ejemplo tenemos un proyecto que llevamos adelante desde primer grado hasta 6to es el de vida en la naturaleza, que lo llevamos adelante a lo largo de toda la primaria y es por eso que planificamos de manera conjunta.

E: ¿y les han hecho devoluciones desde la dirección o supervisión?, ustedes entregan su planificación con esta modalidad, ¿les indican algo?

A: No, no. Cuando entregamos la planificación, entregamos una planificación anual. Lo que sí ha pasado en más de una oportunidad fue pedir de nuevo la planificación para hacer una modificación.

E: entonces ustedes hacen una planificación anual, y a medida que van surgiendo situaciones en el año que requieren un cambio los van adjuntando.

A: si es necesario sí, más que nada en la segunda parte del año que hay muchas modificaciones en el calendario, como las intertribus, campamentos, etc.

E: entonces la periodicidad de entrega de la planificación es anual, lo hacen una vez al año.

A: sí, sí. Después de haber pasado el período diagnóstico que es en el mes de marzo, en abril entregamos la planificación anual.

E: y ese momento de entrega está acordado o es un requerimiento de la institución.

A: La institución pone una fecha, que es flexible pero tiene que estar dentro de un plazo cercano a la fecha que propone la institución.

E: ¿vos qué sentido le otorgas a la planificación, qué tenés en cuenta al momento de planificar?

A: La planificación no es algo estructurado, para mi es una guía. Organiza saber por dónde comenzar, donde nos encontramos y hacia dónde ir. Más allá de eso, en lo cotidiano, la planificación me permite ordenarme, posibilitando la variación, con esto me refiero a que no sean monótonas y habilitar la construcción de la clase con los alumnos. Escucharlos para conocer qué les significa más o que les interesa más. Por ejemplo podemos arrancar un día con una propuesta de juegos, otro día con ejercicios específicos, otro día con juegos más relacionados al deporte, etc. En ese sentido hay mucha libertad en darle palabra a los chicos y ver a partir de ahí, de esa construcción conjunta ir por ahí donde hay que ajustar un poquito más. Más que nada en los cursos de 5to y 6to hacia fines de la primaria en donde el comportamiento de ellos empieza a ser de otra manera a nivel social, hay fortalecer la conformación del grupo.

E: ¿y qué componente de la planificación para vos es muy importante?

A: Para mi el componente más importante, es según cuál sea el contenido. Con los grupos de segundo ciclo me animo a hacer otro tipo de actividades más que nada porque vienen ya arrastrando años anteriores, con contenidos adquiridos y nos permite hacer algún tipo de actividad distinta, por ejemplo: lo que es primer ciclo vemos algunas actividades/ejercicios relacionados a la gimnasia y 6to a fin de año hacemos una muestra de acrosport. Pero todo esto es porque arrancamos desde primer grado trabajando las prácticas corporales gimnásticas.

Yo creo que el componente más importante de la planificación yo lo podría identificar ahí en la continuidad que le damos a lo visto y en el sentido que le damos a lo que estamos viendo ahora para hacer en un futuro.

E: un poco ya lo mencionaste, evidentemente hay lugar en tu encuentro para los gustos, inquietudes que presentan los niños/niñas, es importante para vos. ¿Ese espacio está puesto de manera formal dentro de tu planificación? O a partir del diagnóstico lo vas recabando y anotando en un cuaderno a parte?

A: Si es la parte informal de la planificación, se podría decir. Pero importante al momento de pensar en la planificación y en las clases, es imposible para mí construir una clase sin que haya un vínculo. Me resulta muy difícil sin que haya un ida y vuelta. A la hora de cerrar los trimestres en la escuela, por ejemplo, yo no les pongo la nota..se la ponen los chicos. Tenemos una hoja con las actividades que fuimos haciendo (actividades de gimnasia, juegos cooperativos, juegos deportivos), ahí ellos dentro de lo que observan de sí mismo se colocan una nota, reflexionando sobre qué cosas les fueron más complejas o más fáciles. Y de esa manera cada uno se pone sus propios objetivos, qué quieren lograr ellos.. y no ponerles la meta yo. También hacemos una evaluación colectiva, que entre compañeros puedan hacerse observaciones.

E: vamos a continuar con la categoría saberes de la cultura corporal que circulan en tus encuentros, en este caso te voy a preguntar cuáles son esos saberes que haces circular en tus clases de EF.

A: abordamos en los encuentros a partir de reflexiones de ellos y de las prácticas que hacen por fuera del ámbito formal (fútbol, vóley, rugby), el concepto de deporte y deportividad, porque la visión con la que llevo adelante mis clases es la del disfrute por la actividad en sí misma, más allá de las diferentes propuestas. Trabajo la visión del deporte como un espacio de encuentro con el otro y disfruto de estar con el otro. Y desde ese punto de partida busco fortalecer los diferentes contenidos vinculados al deporte o juegos deportivos.

E: o sea que dentro de tus clases circulan los saberes que tienen que ver con las prácticas corporales deportivas, de manera más fuerte. Yo tengo acá los diferentes ejes temáticos que armamos para organizar los saberes, tenemos prácticas corporales expresivas, introyectivas, juego y jugar, actividad física

sostenible, practicas cooperativas y en el medio ambiente, de todas esas las que más circulan son las prácticas en el medio ambiente porque mencionaste los proyectos de campamentos y vida en la naturaleza, las deportivas que las fuiste mencionando recién, que ellas incluyen las prácticas acrobáticas, la gimnasia..

A: sí son partes del año, por ejemplo lo que yo te decrías es porque estamos finalizando con esa unidad, lo que se viene ahora fuertemente son las actividades grupales, recreativas y cooperativas, porque después de eso tenemos un evento al que llamamos intertribus, que son todas actividades grupales cooperativas, que la hacemos desde nivel inicial, primario y hasta secundario. Es una jornada que se lleva adelante en la institución y ese día es una fiesta. Y los campamentos es un proyecto con el cual llevamos adelante actividades relacionadas, al medio ambiente, campamento, vida en la naturaleza a partir de Octubre, noviembre y diciembre. Tenemos diferentes partes en el año, ahora justamente estamos abordando los juegos pre- deportivos.

E: y cuáles de esos saberes que son personales, de tu propio cultura corporal, que vos dispones, haces circular en tu clase. Ese tinte o sello que tiene que ver con el gusto propio y lo pone en juego en sus clases

A: quizás no es un saber corporal pero algo que siento que hace distintiva mi clase o que responde a un modelo propio es trabajar fuertemente en el vínculo con el alumno. Porque me parece fundamental para mi construir ese vinculo, más allá de los contenidos, mi objetivo para que sea significativo para mi es poder llegar a la construcción de ese vinculo. Por eso el espacio de los campamentos es muy importante ya que es el punto culmine del año y es donde para se afianzan los vínculos, no conmigo eh! Sino entre ellos.

E: ¿cuáles son tus marcos referenciales, los teóricos curriculares, de donde piensas los saberes de la cultura corporal? Bajo perspectiva piensas tus encuentros...

A: en cuanto a la perspectiva, trato de no posicionarme en una sola, según el momento, según el ámbito uno va de un lado a otro, depende el tipo de actividad que esté llevando adelante, a veces me posiciono desde un lugar más conductista por el tipo de propuesta que estoy llevando adelante. Pero también

me permito llevar adelante actividades de experimentación, exploración, etc. Pero siempre trato de pensar los encuentros desde una mirada humanista.

E: ¿y los marcos referenciales?

A: uso el diseño curricular como marco referencial, también la propia experiencia, tuve la oportunidad de ser ayudante de diferentes unidades curriculares de la universidad en donde estudié, los docentes, la bibliografía compartida todo ese conjunto de saberes adquiridos son parte de mi marco referencial.

E: pensando un poco en el tema de los momentos de la clase, que lo fuiste mencionando puede ser que existan saberes que estén prohibidos silenciados para ser desarrollados dentro del encuentro, pensándolo desde la institución y desde la subjetividad del docente, o sea la tuya.

A: y por ahí los contenidos vinculados a la ESI, no tanto por parte de los chicos, sino por parte de las familias. Estuve trabajando el año pasado en una escuela católica, estuve trabajando digo porque ya no trabajo más, mucho tuvo que ver esto que voy a contar. La institución tiene una perspectiva muy ortodoxa, tradicional, por ejemplo ellos manejaban sus propios contenidos de la ESI. Cuando llegué me dijeron, estos son los contenidos que nosotros abordamos acá. Obviamente estaban acotados. Y en otros niveles se me presentan otras situaciones que no tienen que ver con los contenidos pero sí con cuestiones sociales actuales, como el lenguaje inclusivo. Pero eso acontece en el nivel secundario.

E: lo que se dificulta en tu caso y por las características de las instituciones en las que trabajas es la implementación y desarrollo de la ley 26150.

A: sí y también tuve un inconveniente, hasta me hicieron firmar un acta, por usar lenguaje inclusivo. Tuve una reunión con la Directora y vicedirectora, pensé que había pasado algo grave y para ellos eso era muy grave, decirle buen día chiques, a los alumnos.

E: en relación a la categoría visión y función social de la ef, seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción de ef, cómo la definirías y que función social le otorgás?

A: y creo que tenemos muchos desafíos por delante, atendiendo la gran diversidad. Para empezar tendríamos que cambiar de nombre, es más en la

escuela donde trabajo tiene otro nombre, dentro del equipo de ef llevamos adelante un proyecto nombrado diversidad corporal. Tenemos muchos desafíos por delante, lo que me llama la atención es como después de 14 años de obligatoriedad de ef en los espacios de formación las personas no adquieren gusto por la actividad física. Me hace mucho ruido ir al supermercado compro un caramelo que me sale 5 pesos, le pago con 10 ya se que me tiene que dar 5 de vuelto, perfecto, los contenidos de la matemática nos acompañan toda la vida. Ahora voy caminando por la calle y veo a un chico de 14 años caerse redondo al piso y pienso por qué no sabe caer este chico, prever la caída, levantarse rápidamente, rodar para evitar golpearse ¿qué hizo en su clases? El sentido social que le otorgo es pensar la ef para el resto de la vida de los sujetos, y que puedan trasladar los saberes adquiridos en las clases a la vida cotidiana.

E: sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral dentro de la ef?

A: básicamente hay un par de autores en los que me referencio mucho de la universidad de general sarmiento sobre las trayectorias escolares tradicionales. Tomo mucho lo que investigó esta autora. Para abordar el juego tomo a pavía, Leo Gómez que fue profe en la universidad que me gradué.

E: te gustaría contarme algo más que consideres que pueda aportarle a este trabajo de investigación?

A: y mira, con respecto a lo que es...me gustaría que podamos debatir acá, porque vos me escuchaste, me quedó mucho esta pregunta de que nos haría falta, qué es la ef, que cambiaríamos de la ef, yo creo que las respectivas de las que estuvimos hablando de estar todos los días tienen a pelota juegan al handball, en el nivel secundario se ve mucho eso, considero que en el nivel primario se puede visulizar más estas perspectivas innovadoras, humanistas, sin embargo en el nivel secundario seguimos viendo las mismas prácticas de siempre, la pelota y futbol, la pelota y handaball. Tendríamos que hacer foco en ese nivel. Y fotalecerlo, pensando desde la infraestructura.

E: vos lo que planteas es que hay un vacío en el nivel secundario, desde el compromiso de los docentes, la poca innovación, la falta de infraestructura, el hecho de que sea a contraturno, la organización de las clases de manera binaria, etc.

A: dentro del ámbito escolar, el nivel secundario presenta un gran agujero negro, porque creo que en ese último nivel es cuando podemos lograr que los sujetos se apropien de la cultura física para llevarla al resto de su vida.

E: gracias antonio

Entrevista n°4, realizada a Miguel Beccaria

E: Hola Miguel, buenos días. ¿Cómo estás?

M: Muy bien.

E: Con Miguel ya nos conocemos, somos compañeros en otros espacios, y para mi es muy importante poder entrevistarte porque conozco tu trabajo y se que va a ser muy rico el aporte que puedas hacerle a la investigación que estamos desarrollando en UFLO. Te cuento que estoy terminando el ciclo de Licenciatura, el tema que estamos trabajando es modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal de la EF en el primer ciclo del nivel primario. Sé que trabajas en ese nivel, por eso es importante poder entrevistarte. Vamos empezar. ¿Cómo estás?

M: Muy bien, muchas gracias por tenerme en cuenta y bueno, espero poder aportar algo de todo eso que dijiste. Eh.. Un placer que me hayas tenido en cuenta, también para tu trabajo.

E: ¿Te acordás por qué elegiste ser profesor de EF?

M: Bueno sí, a ver... Esto arranca desde la infancia donde mi familia, siempre fue como una parte muy importante que yo haga actividad física. Siempre fue a elección, pero sí sabía que tenía que hacer alguna actividad física, porque me decían que era muy importante. Entonces, bueno tengo una historia ahí en el deporte arranque con la natación y después con el fútbol, estuve ahí muy vinculado al futbol y tuve la suerte también de tener un buen desempeño en la escuela también, participando de los equipos de la escuela y todo eso me fue acercando al interés por esto no? Por vivenciar la actividad física, por estar metido en eso, por los campamentos que se hacían mucho en la escuela y además porque tuve una profe que, bueno, generé un vínculo muy importante, después me tocó trabajar con ella, hoy es amiga mía y bueno hizo en parte que

yo me acerque a estudiar EF. No fue... no soy el caso ese que dicen siempre supe que iba a ser profe de EF, tenía otras ideas, de hecho hasta el último año del secundario llegué con otra idea, y bueno terminó pesando más la idea de hacer el profesorado.

E: Bueno, un poco el deporte te acercó a ser profe.

M: Sin duda.

E: ¿Cuál es tu trayectoria profesional, en la EF, colegios, niveles en los que desarrollas como profe?

M: Bueno, yo empecé a trabajar en la escuela, eeh..Desde muy temprano, desde el segundo año de profesorado me toman como preceptor, en la escuela secundaria y ahí mismo hacía suplencias cuando faltaban profes, de campamento, lo que sea hacía siempre suplencias ahí en el nivel secundario. Paralelamente trabajaba en el área de recreación, de un instituto de adultos mayores con discapacidad mental y después en colonias de vacaciones en el verano, ah! Y en escuelitas de fútbol. Como estaba vinculado al fútbol trabajé en una escuelita de futbol que era muy interesante en el sentido que era verdaderamente un escuelita de fútbol, no había un interés desmedido por obtener resultados victoriosos cada vez que participábamos de un torneo. Es algo que rescato con mucho más valor ahora, que en ese momento.

E: ¿Por qué sos profe de EF en la escuela, hoy?

M: Y..a ver. La escuela es el espacio donde nosotros podemos generar cambios sociales. Me parece que es EL lugar donde uno como profesional lleva adelante su tarea pero también esta conformando ciudadanos y ciudadanas y por eso creo que la educación tiene un componente político muy importante también, digamos, no podemos ser ingenuos en esto y me encanta que el docente tenga ese compromiso político y que pueda llevar una idea de sociedad la cual pretende, más allá de la asignatura que lleva adelante, y me parece que la escuela es EL lugar para eso no? Si queremos generar cambios sociales, la escuela es el lugar.

E: Vos me hablas de cambios y también ¿piensas que la EF necesita cambios?

M: Soy muy crítico del sistema educativo en sí, me parece que el sistema como está no va. Necesitaría una reformulación importante, muy importante. Desde

todo, desde la obligatoriedad, desde que punto es obligatorio, como transcurre la escolaridad de una persona, en todo, desde que esta en jardín hasta que termina el secundario. Le daría una organización más sobre los intereses de cada una de las personas que pasa por la escuela y no una estructura tan definida, hasta incluso por edad, y obviamente la EF está ahí dentro. Entonces, sí por ahí particularmente si me pongo a hablar de la ef y no tan amplio del sistema educativo yo diría que lo que noto, lo que me toca apreciar de donde trabajo, de lo que escucho y de lo que converso con otros colegas, lo que más lamento es que se ha reducido la EF en la práctica de ciertas prácticas o ciertos saberes, de ciertas prácticas muy instaladas en la escuela y que se vienen reproduciendo en el tiempo y no hay cambio en relación a eso, entonces me parece que una asignatura tan rica y tan amplia como la ef se ha terminado reduciendo a tan pocas prácticas que me parece que el gran cambio y lo más interesante que podría suceder en el corto plazo sería eso: realmente abordar todo lo que la EF involucra y no seguir reproduciendo lo que comúnmente en la escuela se viene haciendo hace muchos años.

E: Bien, interesante. Es un poco lo que veníamos hablando hace ya varios años, y venimos hablando con otros profes, sobre las prácticas que están ahí instaladas y estamos tratando de reestructurarlas.

M: Pero, lo veo en la EF pero también lo veo en la escuela en general. Creo que hay rituales que la escuela tiene, que solamente siguen existiendo por un acostumbramiento por una rutina que ya se estableció y nadie se anima a deconstruirla, en ningún lado te piden que eso siga siendo así, sin embargo sigue existiendo.

E: Sí sí como la organización institucional desde las hileras, saludo inicial, formación. Todos esos rituales que también tienen que ver con algo que está instalado hace muchísimos años y a veces no entendés ni por qué lo estamos repitiendo.

Vamos a hablar un poco sobre las modalidades de planificación, cómo planificas, contame cómo es la modalidad que elegís para planificar.

M: Bueno mirá, por un requerimiento institucional, que siempre existe, antes de que comiencen las clases o superado el período diagnóstico, que muchas veces

no se respeta eso, porque es una cadena de requerimientos: hay un superior que le pide a otro y así y así hasta llegar al profe y te dicen, che mira que la 3era semana de marzo tengo que presentar todas las planificaciones así que vos tenela lista la segunda semana semana de clases donde por ahí vos viste un grupo dos veces, con suerte, depende que año también. Particularmente la modalidad de planificación es una planificación anual, donde esa planificación anual está organizada en unidades didácticas. Ultimamente me gusta mucho la unidad temática. Y donde hay proyectos también. Particularmente en la escuela donde estoy trabajando en este momento tiene un proyecto de vida en la naturaleza muy fuerte donde todos los años participan de una salida entonces en cada planificación de cada curso está el proyecto de vida en la naturaleza. Y después como proyecto, también generalmente, es algún evento en particular, como puede ser una clase abierta, salida educativa, como puede ser algún encuentro con otras escuelas, y si no me vuelco más a las unidades temáticas. Después una herramienta que o hace mucho estoy usando, hasta te diría que me estoy obligando a usarla, porque es un ejercicio y es algo que necesita un acostumbamiento, encontrar el momento, el espacio... es el cuaderno de bitácora. A raíz de haber empezado a utilizar el cuaderno de bitácora, nos empezamos a plantear con mi compañero de trabajo a usar una modalidad de planificación que es la planificación vencida. Habíamos arrancado este año con todas esas ganas de ir registrando, porque la planificación vencida uno va registrando qué cosas van sucediendo pero una vez que ya sucedieron. Y nos pareció sumamente interesante decir, si nosotros tenemos la intención de que los encuentros/ las clases sean construidas de manera compartidas como nosotros podemos definir de ante mano todo lo que va a suceder en la planificación de principio de año. Entonces, en este cuestionamiento, nosotros tomamos lo que se sabe, lo poco que hay sobre una planificación vencida, si nosotros sabemos lo que en este año en particular debería suceder o que saberes deberían circular o que contenidos que el diseño me está pidiendo que trabaje, si ya lo sabemos, bueno por qué no hacemos al revés digamos, en vez de nosotros tomar la iniciativa para que esos aparezcan, arranquemos con lo que los grupos traen y si nosotros vamos notando que no van apareciendo

ciertas cosas bueno ahí nosotros nos metemos. Pero si otras aparecen sin que nosotros digamos nada me parece genial y todo eso va quedando registrado, entonces, al quedar registrado después vos te vas dando cuenta y decís bueno che mira esto nunca apreció vamos a empezar a hacer que aprezca e ir llevándola de esa manea.

E: ¿Y ese registro lo hacen en el cuaderno de bitácora?

M: En una planilla aparte.

E: Bien, ¿es una planilla aparte dentro de esa planificación vencida?

M: Claro, sería como una planilla de planificación vencida. En un momento se usaba en secundario, que es diferente no?, como un libro de temas donde vos ponías los contenidos y actividades que hacías, bueno esto sería al revés una vez que esto sucedió bueno ahí lo anotas.

E: En relación a lo que me contabas, te voy a preguntar: si esta planificación anual que es un requisito institucional, un poco impuesto ¿tiene una supervisión, algún tipo de devolución, o solo es un proceso administrativo?

M: Si, la realidad es esa, esa que decís como última opción, que pasaa ser como un trámite a cumplir y el contenido no termina de interesar, lamentablemente. Pero lo que empecé a hacer en estos últimos años, es poner una gran fundamentación en cada planificación anual, bastante importante, en donde ahí quedé de manera explícita de qué manera voy a intentar llevar adelante la EF. Y la verdad que estuve esperando que me vengan preguntar qué onda eso que yo había escrito ahí, porque me parece bien que se den debates, y me parece bien que alguien venga una directora y me diga... a ver yo trabajo en una escuela privada y realemnte no siento que desde inspección yo tenga una relación cercana, se que otras instituciones sucede, desde la gestión estatal, acá no, acá es el directico nosotros con el inspector no tenemos relación. Y bueno me hubiese encantado que venga un directivo y diga che qué onda esto que vos pones acá, por qué, o no estoy de acuerdo. Porque me encantaría poder contar qué cosas estamos haciendo, me parece que está bueno y tenemos de donde agarrarnos para decir queremos llevar adelante esto por tal y tal motivo. Así que no, respondiendo a la pregunta es solo un trámite administrativo.

E: Bien, o sea que vos la periodicidad con la que entregas la planificación es anual, porque me dijiste que entregas una planificación anual, requisito impuesto por la institución pero después de manera paralela tenes tu cuaderno de bitácora y tu planificación vencida con el cronograma que arman con tu compañero. Eso nadie te lo pide, es algo interno de ustedes.

M: Sí es algo que es para nosotros. Hasta incluso queremos ver si funciona, porque como te decía habíamos arrancado con la planificación vencida este año y las clases que tuvimos en primaria veníamos registrando todo en la bitácora y planificación vencida y siempre teniendo la planificación anual también que era que cosas nosotros teníamos ganas de llevar adelante.

E: y ¿más o menos cada cuánto usan el cuaderno y cada cuánto revisan esa planificación vencida?

M: El cuaderno es diario, y la planificación nosotros tenemos un archivo drive que la idea es ahí cuando podamos (no digo una vez por semana), porque sino también te olvidás de lo que va sucediendo y entonces lo volcamos ahí. Pero lo del cuaderno es diario. Al principio había dicho que me estaba obligando porque también es algo que uno tiene que lograr agilidad, no me gusta estar con el cuaderno, o por ahí lo dejo tirado por ahí, estoy en el patio y lo dejo tirado, entonces bueno como que me obligo, y ponele en jardín lo que me pasa es que termino una sala y empiezo la otra no es que tengo un recreo como en primaria. Y en primaria por ahí en el recreo anoto, o cuando termino al mediodía anoto, y así lo vamos tratando de llevar.

E: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

M: Yo creo que la planificación, nos permite poder garantizar que se aborden todos los saberes que la EF debería llevar adelante. Me parece que es una forma de visualizar y de también de que no este tan segada la planificación, que esa planificación no esté tan guiada por los intereses propios, sino que realmente cumpla la función de llevar adelante una EF a mi entender, que variada en sus prácticas, lo más variada posible, entonces la planificación me permite eso digamos, decir che mira que está bueno pero estamos repitiendo mucho sobre la misma temática o el mismo saber, deberíamos cambiar, o no nos queda

mucho tiempo para involucrar alguno más, me parece que es para eso, para ir revisando constantemente la práctica que se va haciendo a lo largo del año.

E: Y para planificar ¿qué tenes en cuenta?

M: Y trabajo mucho con mis colegas, con lo que me cuentan, con lo que hicieron en sus planificaciones anteriores. A ver esto es una posibilidad que tengo yo, hablo mucho desde la particularidad que me toca ahora, yo hablo mucho con 3 colegas que tenemos la posibilidad de sentarnos a pensar y re-pensar de qué manera estamos llevando la EF en la primaria en la escuela. Se que no es la realidad de todas las instituciones, se que a veces la profesión es muy individual, lamentablemente, o sea el rol que ocupo es ir cumplir y listo. Bueno no puedo hablar de eso porque no lo estoy vivenciado. Sí tengo la posibilidad de esto: de estar repensando en varias oportunidades del año por donde ir en la asignatura, y en relación a cuando tengo un grupo nuevo a principio de año esto información que pueda recolectar de profes que estuvieron en años anteriores y después esto que hablábamos antes, qué lugar ocupa las individualidades que tienen ese grupo que yo voy a tener. Y eso me parece que es fundamental, por eso decía que hacer una planificación anual que ya determine que se va a trabajar o qué vamos a abordar en diciembre, agosto, noviembre, es medio..no se...es contradictorio con lo que pienso en relación a que debemos construirlo en conjunto con los saberes que traen, con los intereses que traen, con los gustos, con las cuestiones que vayan surgiendo, conflictos, me parece que es esa una construcción constante.

E: Eso sería un componente de la planificación nuclear para vos o sea importante saber la historia de los chicos, de sus gustos, intereses, o sea eso es algo nuclear para vos en tu planificación y el trabajo en equipo con tus compañeros.

M: sin duda. Porque me parece que eso se construye, no esta dado ni tiene que estar dado por el docente, claramente es algo que se tiene que construir y si tenemos que anular algo que estamos haciendo, porque no gusta, porque no pega, porque no va, porque no es adecuado, se rompe y se hace otra cosa. Y me gusta mucho el desafío de ponerlos en el lugar de pensar ideas, propuestas, y noto que es algo que los descoloca completamente a veces, están

acostumbrados de ir a la escuela a recibir, y a que te digan que trenes que hacer y ponerlos en ese lugar lo desacomoda un poco.

E: si vamos un poco más hacia adentro de la planificación y nos adentramos en el encuentro: ¿cuáles son los saberes que haces circular en la clase de EF?

M: Y... Bueno en esto de la planificación vencida y por algunas lecturas teóricas que hemos hecho tomamos una categoría de saberes que nos pareció sumamente interesante entonces es todo los saberes que hay en la cultura corporal agruparlos de alguna manera, y ese agrupamiento nos permite a nosotros esto que decía qde poder garantizar que esos saberes se vayan trabajando en su totalidad y no algunos más que otros y esos grandes agrupamientos bueno no los tengo todos en la memoria pero son las prácticas corporales deportivas, otros son el juego y el jugar, otros son las practicas corporales expresivas, practicas corporales en relación con el ambiente, hay otro que esta muy vinculado con las destrezas, las habilidades motrices. Entonces, viéndolo de esa manera que nos organizó un poco el panorama y dijimos bueno trabajemos sobre este conjunto de saberes y bueno es la manera en que lo llevamos adelante. Cada conjunto es de donde nos agarramos para crear una unidad temática, un proyecto, sabemos que el proyecto de vida en la naturaleza nace del saber de las practicas corporales en relación con el ambiente, entonces lo tomamos de ahí, utilizando esas categorías.

E: Y cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que dispones y haces circular en las clases. Que tienen que ver más con tu historia.

M: Si bueno, lo que contaba al principio, mi acercamiento fue desde una práctica deportiva, cerrada, reglada, competitiva y mi formación docente en gran parte fue muy similar. Entonces traía mucho bagaje del fútbol, mucho del deporte de conjunto, si bien practica fútbol, me gustaba jugar al básquet, handball. Y después por interés personal todo lo que esté vinculado a las practicas corporales en relación con el ambiente, es un espacio que me gusta mucho y que hice capacitaciones de eso una vez recibido, me metí mucho con eso. Y últimamente muy interesado en el juego y el jugar.

E: bastante variado.

M: en el último tiempo. Por mucho tiempo fue muy monotemático el asunto, en relación a lo deportivo.

E: a lo deportivo en conjunto, porque las practicas más vinculadas a las destrezas no las nombras.

M: Claramente no y las evitaba. Entonces llegó un momento donde me empecé a cuestionar todas estas cosas, incluso ahora me gusta mucho, que sucedan en la clase disciplinas de las cuales tengo cero conocimiento, entonces por ejemplo en secundario y en primaria también, tengo muchas prácticas gimnásticas de diferentes estilos y gusta que vengan y lo muestren y nos cuenten que hacen y por ahí animarnos a hacer algo. Me permito eso que antes no me lo permitía. Y no me lo permitía por miedo a eso, a decir si no tengo el control sobre algo me da miedo no lo hago. Bueno ahora me lo estoy permitiendo.

E: a veces caemos en ese discurso de si nunca practiqué este deporte o no tengo mucha destreza yo para hacerlo entonces no lo puedo enseñar o no lo puedo hacer circular.

M: Si exactamente. Por eso decía que critico gran parte de mi formación docente. Porque fue mucho de eso, fue mucho del rendimiento deportivo como condicionante de que vos después puedas ser un transmisor de ese saber y me parece que no va por ahí.

E: y cuáles son tus marcos referenciales so tu marco referencial, teóricos curriculares desde donde pensas los saberes de la cultura corporal.

M: Claramente con la licenciatura hice un vuelco, creo que encontré un espacio teórico en el cual me siento cómodo, y encontré aquello que por ahí de como venía yo entiendo la docencia me hacía ruido o no estaba de acuerdo y además descubrí otras cosas que no las conocía. Entonces el posicionamiento humanista o histórico critico de la ef me parece que desde ahí ahora estoy anclado para llevar adelante mis prácticas. Toda esa corriente humanista critica más latinoamericana es desde donde me siento hoy identificado.

E: y esta pregunta te hago para profundizar un poquito mas en tus encuentros/clases existen saberes que estén prohibidos o silenciado para poder ser desarrollados en la institución en la que te encontrás.

M: Debo decir que trabajo en una escuela religiosa, y eso en ningún momento ha sido condicionante para mí en decirme o en marcarme cuestiones que no se puedan abordar en las clases. Y realmente me siento con mucha libertad para trabajar. No me siento como si tuviese una camarita como de gran hermano que me esté observando qué cosas estoy diciendo o haciendo y por eso es un lugar donde trabajo hace mucho tiempo y donde me siento muy cómodo y bueno tengo toda una historia en esa escuela y celebro poder estar trabajando ahí. Pero realmente si hay un condicionante de cosas que por ahí no se abordan son por una limitación mía de cosas que desconozca, pero realmente no hay un condicionante externo que me limite a mí en algún tipo de práctica, no.

E: y desde lo personal?

M: No. A ver.. entiendo que por ahí puede haber temáticas que a uno lo asusten llevar adelante como puede ser cuestiones políticas, cuestiones sobre la sexualidad o la religión, pero en ningún momento me planteo censurar que se pueda hablar de algo de eso en las clases. Yo me acuerdo cuando fue el caso de Santiago Maldonado había mucho cuestionamiento en las escuelas por las familias que decían que se hablaba sobre el caso de Santiago desde un posicionamiento político muy marcado a favor o en contra de otros y recuerdo que había como una cosa que no se hable en la escuela, pero era algo que estaba ahí dando vueltas, nada concreto que alguien venga y me diga no hables de esto, pero se sentía que había algo de eso. Y recuerdo que ha salido en algún grupo de secundaria y se pudo charlar y pude dar mi punto de vista y me parece que esto que la política es muy importante excede lo partidario claramente no tiene nada que ver con la afinidad con un partido político, que lo tengo pero no es mi intención transmitir eso cuando se tratan estos temas. Pero sí un posicionamiento político desde decir bueno uno tiene ciertos ideales, y cierta visión de las cosas y del mundo, de la sociedad y por que no expresarlo. Me encanta también escuchar lo que trae el grupo y de lo que se habla en sus casas, me parece muy rico eso.

E: estas bastante habilitado por vos y por la institución a poder hacer circular..

M: yo celebro mucho lo de la institución porque me hace sentir muy bien poder trabajar en un lugar con esa libertad, que es muy valioso. Me ha tocado trabajar

en otras instituciones y bueno en las cuales he elegido irme, porque tuve la posibilidad también. Entiendo que como trabajadores no siempre tenemos esta posibilidad.

E: Encontrar ese espacio y darle ese valor también es importante cuidarlo, por eso estás ahí, por eso te deben respetar un montón, es muy valioso.

Seguramente en a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando una concepción de la EF, vos como podrías definirla.

M: La definición de EF fue también algo que he ido modificando a lo largo del tiempo. Desde no encontrarla, o no sentirme a gusto con ciertas definiciones, hasta aprenderme algunas de memoria. Últimamente me gusta una muy simple, que es la ef es una disciplina pedagógica que se encarga de tematizar los saberes de la cultura corporal. Y eso muy cortito me parece que se pueden desprender un montón de cuestiones, porque obviamente es una disciplina pedagógica que esta dentro del sistema educativo y de los saberes de la cultura corporal que ya lo estuvimos hbalando, pero el hecho de tematizarlo me parece interesante en como uno lo tematice también habla de que ef quieres llevar adelante. Asi que esa es la definición que últimamente me está gustando. Es más acorde a lo que estoy llevando adelante.

E: es una de las definiciones más claras y concreta que escuche. Y vos qué función social le otorgas a la EF en la escuela.

M: A mi me gusta que la ef sea un espacio donde uno se pueda expresar , con libertad y también con respeto hacia las expresiones de los demás. Y cuando digo expresar no me refiero solo de manera verbal, expresarse motrizmente y de no tener miedo de hacerlo, y tener la seguridad de que es un espacio de contención, animarse a hacer cosas que quizás en otros espacios no se animan, y que sientan esa seguridad de que ahí lo puedan ahcer. Entonces me aprece que es importante desde esa cuestión individual, pero también es importante desde la cuestión social, en el sentido de que hay un monton de valores que tienen que estar presentes todo el tiempo, porque es la sociedad que después me gustaría sentir cuando salga a la calle. Hacer cosas en el espacio de ef que no tengan nada que ver con lo que suceda afuera, me parece un sin sentido. Entonces entiendo que esos mismos valores que surjan en la clase son esos

valores que después cada uno de nosotros tiene que llevar adelante en su vida cotidiana. Es muy ambicioso, es muy..no lo creo utópico pero sí me parece que por donde tiene que ir.

E: y sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la ef.

M: a ver como Uh aca nos podemos ir ...

E: un poco lo fuiste diciendo está claro que tenes un posicionamiento crítico, en contra de valores capitalistas

M: jajaja eso no lo mencioné, eso lo hablamos fuera de cámara

E: jaja un poco se fue entendiendo-

M: iba a ir por ese lado. Me refería a que mencioné desde qué paradigma de la ef me posiciono pero me parece que también en esa insistencia en la que hago de algún tipo de sociedad que me gustaría que claramente se contraponga a los valores que el mundo capitalista exige y necesita para existir. Entonces a ver...creo que podríamos encontrar una sociedad mejor dentro de este sistema que está y bueno me parece que una ideología un poco más socialista sería interesante.

E: esa idea se plasma en tus encuentros, por cómo los presentas, que el otro pueda reflexionar, repensar, construir, ser parte de los encuentros.

M: Si y porque además creo que cuando el pibe, la pibe sale se encuentra con ese mundo, las reglas son así y me parece que nosotros podemos favorecer a generar sujetos resignados a la realidad o sujetos que intenten modificar ciertas cosas que creamos que son injustas.

E: te gustaría compartir algo más, que considres importante, hacer algún aporte?

M: Agradecer el espacio, me sentí muy bien y cómodo, sentí libertad de poder aportar lo que quisiera, espero poder aportar al trabajo y me resultaría muy interesante que los docentes tengamos espacios donde debatir sobre la ef que queremos. Porque yo tuve el tiempo y la posibilidad de poder hacerlo y hay colegas que nolo pueden hacer porque no tienen ese espacio no tienen la posibilidad económica para poder hacerlo ni el tiempo físico para poder hacerlo, y me parecería muy interesante poder generar esos espacios para que podamos debatir hacia dónde queremos ir.

E: muchas gracias Miguel por tu tiempo, siempre es un placer charlar con vos.

Entrevista n°5, realizada a Lucila

E: Hola Lucila ¿cómo andas? Bueno vamos a comenzar con la entrevista, la primera pregunta que te voy a hacer vas a necesitar ir para atrás y conectar con tus recuerdos...¿Recordás por qué elegiste ser profesora de EF?

L: Hola Mariela, muy bien gracias. Uuuh! Bueno, es compleja la historia, porque en realidad yo no sabía que quería ser profesora de EF. De hecho cuando todavía estaba en el secundario tuve la idea pero después se me fue diluyendo, porque no tenía un buen concepto de los profesores de EF, jajaj. Cuando terminé el secundario comencé el cbc de medicina que me llevó dos años y después entré a la carrera. En paralelo a esto yo daba clases de gimnasia artística, comencé siendo ayudante a los 14 en una escuelita en donde yo entrenaba. Sí claro, de ahí viene un poco la conexión con la EF.

E: muy interesante lo que me contás me gustaría que después pueda desarrollar un oco más eso de que tenías un mal concepto con los profes de ef, pero antes quiero saber.. ¿qué paso con medicina?

L: jajaj, bueno dale termino la historia y desarrollo un poco más eso que te dije al comienzo. La carrera me costaba bastante, no dormía y me ponía muy nerviosa ir a cursar, además el viaje era bastante sacrificado, cursaba por ejemplo los viernes a las 8 am y tenía que salir a las 5 de la mañana. Bueno no me quiero ir por las ramas, mi mamá me veía que no la estaba pasando bien y me dijo...vos tenes que hacer el profesorado de ef. Te va a encantar, te vas a divertir, lo vas a hacer de taquito, además estas dando clases te va a servir para tener más herramientas.

E: que genia tu mamá como pudo visualizar tu potencial.

L: sí, cabe aclarar que mi mamá es profe de EF, lo que me decía era por experiencia. En fin, la docencia siempre me gustó, me resultaba sencillo explicar algo, o enseñarle algo a una compañerita cuando no venía a clase y cuando era ayudante en la escuelita disfrutaba mucho de estar con las nenas más pequeñas. En síntesis un poco empujada por mi mamá, otro poco por el deporte (hacía

gimnasia artística) y un plus más bien personal que tenía que ver con el gusto de enseñar.

E: me encanta tu historia. Y contame por qué tenías una mala impresión de los profes de ef?

L: un poco por los profes que tuve en la primaria y secundario. La verdad es que esperaba siempre con mucha alegría la clase de ef, a pesar de que mis profesores no variaban mucho en las propuestas. Siempre rondaban en las manchas, juegos con pelota, quemado. Y en secundaria fue peor, porque solamente podías elegir un deporte para todo el año: vóley o handball, esas eran las opciones. No me gustaba ninguno de los dos, siempre me gustaron más los deportes individuales, bueno hacía gimnasia artística, pero me encantaba correr, nadar, sin embargo no hacíamos otras prácticas. Después también, me da un poco de vergüenza decirlo, subestimaba un poco la carrera. Pero bueno fui creciendo y haciendo mi propio camino, empecé a conocer personas y la carrera me dio muchas alegrías. Así que con mucho orgullo digo que soy profesora de ef.

E: que bueno Lucila, que hayas podido encontrar tu lugar y tu propio estilo. Y entonces te pregunto un poco atado a la crítica que haces de tu biografía escolar, ¿piensas que la ef necesita cambios?

L: si claro. Igualmente creo que estamos en un proceso de cambio, todavía sigue habiendo profes que reproducen formatos de clases más tradicionales, sin embargo he encontrado otros que no. Cuando preparo mis clases pienso: que prácticas me hubiese gustado hacer en el colegio y no pude...y ese disparador es mi puntapié..obviamente que sumo algunas prácticas en las que no me siento tan cómodo, pero pienso que la educación física es un abanico de posibilidades. En el profesorado pasas por muchas practicas por lo menos en mi profesorado (y creo que en todos), además de los deportes de conjunto e individuales pasamos por materias expresivas, vida en la naturaleza, recreación, etc. Entonces pienso que ese abanico de posibilidades debe estar plasmado en las clases con los niños, para que puedan conocer la mayor cantidad de prácticas y que eso les permita poder elegir el día de mañana.

E: es muy interesante tu planteo. ¿Cuál es tu trayectoria profesional, en la EF, colegios, niveles en los que desarrollas como profe?

L: Comencé a trabajar como profe en el nivel inicial y primario en una escuela privada, en la cual actualmente sigo, también trabajo en espacio no formales dando clases de circo. Pero también trabajé en colonias de verano, de invierno, en programas nacionales haciendo ef en centros comunitarios, muchos campamentos con una empresa, siempre tuve mucha suerte con los trabajos.

E: ¿Por qué sos profe de EF en la escuela, hoy?

L: porque tengo la energía jajajaja. Es que creo que no se puede estar por siempre en el ptio. La escuela de manda de mucha energía, más los niños. Esa energía aunque no querramos se va diluyendo, yo creo que el profe tiene vida util, o que no todos tenemos la misma capacidad para afrontar y sostener en el tiempo el trabajo en el patio. Y creo poder indentificar eso dentro de nuestra formación es un punto débil, porque nos forman para visualizarnos a todos en la escuela y creo que no es un espacio para todos. Así como hay profes que se dedican a ser preparadores físicos, entrenadores, etc. Debería ser una especialidad, porque de esa manera le daría más calidad a las clases del patio. Soy profe en la escuela porque la escuela es el golpe de la realidad, es lo que pasa realmente a nivel social, es el espacio donde podemos pensar en esos cambios que muchos anhelamos como ciudadanos. Pero se que no es para siempre porque me visualizo también en otros espacios.

E: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas? ¿Cómo planificas?

L: mmmm. Bueno la modalidad que uso de manera formal es la planificación anual, porque me la piden en la escuela, las directoras tanto de jardín como de primaria. En primaria me hacen llenar libro de temas y me cuesta bastante eso, porque en teoría debería llenarlo antes de comenzar, me cuesta mucho ese ejercicio y termino completando después. No por irresponsable, pero el espacio es acotado y muy cerrado, a veces pasan cosas en la clase no están dentro de la planificación y habilito a que pasen. Tengo además de la planificación anual una especie de cuaderno donde plasmo la idea de clase con un poco más de detalle. La verdad es que pensar todo un año entero de propuestas es complejo, entonces armo en esa plani anual algo más general y después tengo mi

cuaderno que puede ser como un cuaderno de bitácora donde voy apuntado ideas, propuestas y situaciones que voy reflexionando.

E: y esa planificación anual como la organizas?

L: por temáticas, cada dos meses la voy cambiando. Practicas corporales vinculada a todo tipo de destrezas, después otra temática es juegos individuales y grupales, y ahí entran grandes juegos, juegos cooperativos, algunos pre deportivos, toda la parte de practicas expresivas, y vida en la naturaleza. Y al final de año practicas corporales alternativas.

E: y tu cuaderno, cómo lo armas? O qué apuntas?

L: en mi cuaderno plasmo la idea de clase, pongo contenidos que quisiera que circulen, como si fuese un plan diario, pero no con la estructura tipo inicio, desarrollo o cierre. Sino más bien la idea, algunas propuestas y materiales que necesito.

E: algún otro modo de planificación que se te haya pasado, por ejemplo planificación por proyectos?

L: ah si, si. Planifico por proyectos cuando tenemos algún evento especial, por ejemplo los campamentos están dentro de un proyecto, o el festejo de la semana de la educación física que empezamos a hacer hace unos años también lo hacemos desde un proyecto.

E: En relación a lo que me contabas, te voy a preguntar: si esta planificación anual que es un requisito institucional, un poco impuesto ¿tiene una supervisión, algún tipo de devolución, o solo es un proceso administrativo?

L: la planificación anual es sin lugar a dudas un requisito administrativo, ni siquiera me hacen observaciones o devoluciones, quedan archivadas. Lo mismo los proyectos, los presento y debo ser muy genia porque nunca me los devolvieron para objetarme algo, ajja es sarcasmo. Me gustaría tener una devolución tanto de lo bueno como de lo malo, creo que es importante ese intercambio, porque más allá que seamos profesionales uno espera algún comentario de un directivo, como para ver donde está parado uno.

E: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

L: yo reconozco que soy una persona estructurada, entonces la planificación es mi aliada, no me gusta ir a un encuentro e improvisar. Si bien pienso una

planificación flexible, abierta a los aportes de los niños, no deja de ser mi guía durante el año. Y año a año la cambio, porque siempre le encuentro algo que no me gustó, o me doy cuenta que hay temáticas que dan para desarrollarlas más, o aparecen nuevas temáticas, o busco la manera de año a año garantizar todos esos saberes que están en el diseño curricular. Entonces la planificación me organiza, es mi guía y además me sirve para reflexionar sobre mi propia práctica.

E: un poco mencionaste lo de las temáticas pero además que tenes en cuenta para planificar?

L: el contexto, la institución, hasta donde se puede llegar con las propuestas, siempre pienso en llevar a la escuela propuestas que los niños no conozcan, mechando un poco con lo conocido, porque por más que no lo lleves al patio hay prácticas que aparecen como: profe jugamos al quemado, cosa que me revienta jajaja, es que sí yo no enseñe ese juego sin embargo aparece, también hay que entender que los niños siempre van a lo conocido, y es respetable, por eso algo que tengo muy en cuenta es cuáles son los deseos, necesidades y gustos de los niños, para que construyamos juntos los encuentros. Y trato de negociar cuando se pone tensa la cosa, por ahí voy con un juego nuevo y te dicen no, no profe mejor juguemos al fútbol, o les preguntas a principio de año que les gustaría hacer en educación física y te dicen jugar a la mancha y al fútbol. Lo más gracioso es que te piden jugar a la mancha hasta 6to grado. Pero ese trabajo, el de enseñarle cosas nuevas, lleva su tiempo, es un proceso.

E: y cuál sería el componente que es nuclear para vos.

L: sin lugar a dudas el componente nuclear es llevar propuestas diversas, podría traducirse a contenidos, pero siempre atendiendo a las necesidades, gustos y experiencias previas.

E: ¿cuáles son los saberes que haces circular en la clase de EF?

L: como te dije antes, trato de desarrollar la mayor cantidad de prácticas diversas, eso incluye todo lo que implica las destrezas vinculadas a la gimnasia, las acrobacias, también saberes vinculados a deportes de conjunto, también propuestas pensadas desde la ESI, vida en la naturaleza, y practicas expresivas. Cuando festejamos la semana de la ef para cada curso hacemos una actividad diferente por ejemplo con los nenes de primero y segundo hacemos juegos

alternativos: desde juegos cooperativos, hasta propuestas con cuerdas, tirolesas, puentes, etc. Con los chicos de tercero hacemos una caminata por un corredor e invitamos a la familia, hablamos de algunas cuestiones técnicas del trekking, disfrutamos de un día al aire libre y caminamos 6 km. Con los chicos de 4to salimos a andar en bicicleta. Con 5to y 6to vamos a escalar a un muro que esta cerca de la escuela y hacemos una clase de natación.

E: Y cuáles son los saberes personales de la cultura corporal que dispones y haces circular en las clases. Que tienen que ver más con tu historia.

L: y bueno, te conté que hice gimnasia artística y doy clases de circo por fuera. Todos esos saberes se que circulan porque tienen que ver con mi propia historia y me apasionan. No enseñé la gimnasia de manera estructurada como la aprendí yo, sino que la planteo desde las posibilidades de cada uno y el disfrute. Me encanta ver en los recreos a algunas nenas y nenes haciendo medialunas y disfrutando de esa destreza de manera espontánea. Defiendo a muerte la vida en la naturaleza por el potencial y riqueza que tiene. Y las prácticas expresivas también me gustan, a veces llevo música, telas, papel y a partir de eso hacemos algunas dinámicas, creo que tiene que ver con la formación y mi gusto.

E: existen saberes que estén prohibidos o silenciado para poder ser desarrollados en la institución en la que te encontrás.

L: mmmh, no. Por suerte en las instituciones en que trabajo acompañan mucho mis propuestas, son escuelas laicas y chicas por ende el trato es bastante cercano.

E: y desde lo personal?

L: y desde lo personal debo admitir que me cuesta mucho desarrollar las prácticas deportivas de conjunto, o juegos tradicionales. La realidad es que no hice deporte de conjunto, entonces me cuesta desarrollarlos. Lo llevo a los encuentros pero les cambio reglas, o hago pre deportivos donde la cuestión técnica y táctica no es tan compleja, por eso no me gusta trabajar en secundaria. Porque arbitrar partidos y ese tipo de cosas me aburre y además no la tengo tan clara. Y en cuanto a cuestiones como ESI lo voy abordando o en propuesta o con situaciones que surjan dentro de la clase, o temas sobre el trato entre ellos, siempre trato de sentarme a reflexionar con ellos.

E: y cuáles son tus marcos referenciales so tu marco referencial, teóricos curriculares desde donde piensas los saberes de la cultura corporal.

L: por supuesto que mi marco referencial es el diseño curricular como primer punto. Pero también las experiencias por fuera, las charlas con otros colegas y la formación que vino después de recibida.

E: Seguramente en a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando una concepción de la EF, vos como podrías definirla.

L: uy qué difícil. La educación física es una disciplina pedagógica, que aborda el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos. El abordaje es mediante prácticas corporales, y según el ámbito en el que se desarrolle estará normatizada o no. Si nos referimos al sistema educativo formal el abordaje lo da el diseño curricular por ejemplo.

E: Y vos qué función social le otorgas a la EF en la escuela.

L: pienso en que la educación física si la presentamos de manera atractiva, con esta idea de prácticas variadas que te fui contando, puede ser parte de la vida cotidiana de las personas y sin lugar a dudas puede mejorar la calidad de vida de ellos. Pero no solamente pensando en una mejor calidad de vida desde lo biológico, también pensando en los valores que podemos transmitir a partir de nuestras prácticas, que habilitemos el debate, que parte del encuentro sea criticar un juego, una actitud de un compañero, y reflexionar. Y corremos de la idea que salir al patio sea a correr, o a quemar a alguien golpeándolo con una pelota y dejándolo fuera de juego. Creo que con la ef podemos pensar en formar sujetos, más equitativos, empáticos, libres, críticos, que disfruten de la actividad en sí misma y no por querer ganarle a otro.

E: y sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la ef.

L: creo que un poco lo fui diciendo. No tengo un posicionamiento político muy claro, me cuesta identificarme. Pero si creo que debemos aflojar un poco con la idea de hacer las cosas para ganar puntos, o ganarle al otro. Hay un corriente que promulga el hecho de que es sano que los chicos aprendan a perder...Es un poco peligroso como trabajamos esas frustraciones. Hace unos años atrás antes de festejar la semana de la ef con las propuestas que mencione anteriormente, hacía los interbandos...una vez vi como dos o 3 niños se fueron

llorando a sus casas porque su color perdió, o vi como se empujaban unos nenes porque uno se burlo del otro. Ahí me di cuenta que yo no estaba pudiendo abordar las frustraciones de los chicos. Directamente erradique esa propuesta, quizás la decisión fue muy tajante, pero hasta que no encuentre la forma de poder llevar este tipo de práctica sin que los niños se vayan llorando o burlándose de sus compañeros no las voy a llevar.

E: te gustaría compartir algo más, que considres importante, hacer algún aporte?

L: agradecerte por el espacio, me sentí muy bien. Viene bien escucharse a uno mismo, y ahondar en temas que no los ponemos en debate o charla en el día a día. Espero que mi aporte sirva para tu trabajo, y nos deseo una ef llena de experiencias que nos sirvan para el futuro.

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

Bibliografía:

Aisenstein, Á. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. Torres, Niñez, deporte y actividad física (págs. 119-133). Madrid: Miño y Dávila.

Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Álvarez, N., Andrade, G., Gonzalez, E., Kassabain, G., Rocco, C. y Rossi, D. (2017) "Modalidades de planificación y selección de contenidos de docentes innovadores/as de Educación Física" Universidad de Flores, Buenos Aires.

Anijovich R & Cappeletti G. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. EUDEBA. BS AS

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

Bracht. (1996). Educación Física: La búsqueda de la legitimación Pedagógica. En Educación Física y Aprendizaje Social (pág. 55). Vélez Sarsfield.

Bracht. (1996). Procesos de Legitimación de la Educación Física "Educación Física y Aprendizaje Social". Vélez Sarfield.

Calvo, P. (2000). De frente...March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en Pcia. Bs.As. 1936-1940.

Campomar Gloria del Carmen, Forniz Silvina, Murad María Paz, Ramponi Néstor (2019). Practicas Corporales Expresivas en la Clase de Educación Física. 13o Congreso Argentino y 8o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias:, 2019, ISSN: 1853-7316

Cena M. (2008). La expresión Corporal en Educación Física. Argentina Comisión de Juegos y Deportes Alternativos. (2016). Deportes alternativos y juegos de pueblos originarios. Revista Novedades Educativas, (306) 64-68.

Convención sobre los Derechos del Niño. (2013). Observación general n°17 (2013) sobre los derechos del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).

Cornelis, S. M. (2005). Control y generización de los cuerpos durante el peronismo: La educación física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955). *Aljaba* [online], 5, 105-121.

Cucci, E. (2013) "Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica y emancipadora". Trabajo Final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

Da Silva y Bracht. (2012). "Na pista de Práticas e Professores Inovadores na Educacao Física Escolar".

Da Silva Machado T. Et al (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física Escolar. Porto Alegre. Brasil

De Vargas T & Gonzalez F. (2013). Diferentes Perfis de Professores de Educacao Fisica Na reorganizacao da disciplina. Brasil

DGCyE. (2008). La Planificaión, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. Provincia de Buenos Aires.

DGCyE. (2008). Aprendizajes motores en el medio natural. Provincia de Buenos Aires.

DGCyE. (2009). La organización de la enseñanza. Planificar, tomar decisiones. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar>.

DGCyE. (2018). Diseño curricular para la Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

DGCyE. (2018). Planificar en Educación Física: Construyendo propuestas de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos en el Primer Ciclo de la Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Dirección Nacional de Educación Física Deporte y Recreación. (1963). Ministerio de Educación. Argentina.

Diaz Barriga A. (2013). Secuencia de aprendizaje. ¿Un Problema del enfoque de competencia o un reencuentro con perspectivas didácticas. México.

Emiliozzi, V., Renati, C. M., Viñes, N., Mazzuchi López, M. B., Onnini, S. S., & Toledo, J. F. (2011). En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución. *Ágora para la ef y el deporte*, (13) 111-121.

Gómez et al. (2009). Pensando la Educación Física como área de conocimiento: problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo. Buenos Aires.

Gómez Smith, L. (2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito no publicado,1-4.

Gómez Smith, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. Sportis Sci J, 3 (3), 569-588. DOI:<http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>.

Gómez Smith, L., & Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. EFEI, 4(4) 37-46.

Gómez Smyth, L. (2017). Las Prácticas Pedagógicas Críticas en la Educación Física Escolar. Buenos Aires: Universidad de Flores.

Gómez Smyth. (2015). Tesis Doctoral: Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil. Barcelona.

Gómez Smyth. (2015). Unidades Temáticas de Educación Física. Material de clase- Teoría del Curriculum-.

Gómez Smyth. (2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Buenos Aires: Manuscrito en elaboración.

Gómez Smyth. (2016). Hacia la Construcción de estilos docentes críticos en Educación Física 2. 6.

Gómez, J. R., & González, L. E. (1978). La Educación Física en la Primera Infancia. Stadium.

González y Gómez. (1992). La Educación Física en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Stadium.

González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2006). Educacao física e cultura escolar:critérios para indenticacao do abandono do trabalho docente. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciencias do Esporte. Santa María. Brasil.

González, F. J., Fensterseifer, P. E., Ristow, R. W., & Glitz, A. P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. Educación Física y Ciencia, 15 (2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf.

Granero Gallego & Baena Extremera. (2010), *Actividad Física en el Medio Natural*. Ed. Wanceulen.España

Hellin Gómez P (s.f.). *Actividad Física, Salud y calidad de vida*. España

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). México: McGraw-Hill. Cap. VI.

Iñiguez. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. La entrevista individual*. Maestría en Ciencias Sociales Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

Kirk. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. In & EF Innovación en Educació Física.

Lagardera Otero, F. (2008). "La Conducta Motriz: nuevo paradigma de la Educación Física para el siglo XXI". *Revista Tándem*, N°24, Barcelona.

Lagardera Otero, F. (2009 a). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI. *Revista Citius Altius, Fortius*, (2) 71-99.

Lagardera Otero, F. (2009 b). *Educación Física Sostenible. Acción motriz*, (2) 24-36.

Lagardera. (2009). *Educación Física Sostenible. Revista Acción Motriz* N° 2.

Largadera, F., & Masciano, A. (2014). UN RAYO DE LUZ EN EL LADO OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. LA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES EN EL GIMNASIO OLIMPIA DE CHIVILCOY. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 34-45.

LEY FEDERAL DE EDUCACION N° 24195. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

López Pastor, V. M., & López Pastor, E. M. (1997). Tratamiento de la Educación Ambiental desde el Área de Educación Física. *Problemática y Propuestas de Acción. Apunts*, (50) 76-81.

Mansi, D. (2018). Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960-2016 (tesis de maestría). Universidad de Flores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Porstein M. A., & Bird, J. R. (1980). Aprendizaje por el Movimiento en el ciclo preescolar. Ediciones La Obra.

Nueva Escuela Secundaria. (2015). Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. (2007). Recuperado de <http://www.repositorio.educacion.gov.ar>. (2007).

Palomero Pescador, J. E., Palomero Fernández, P., & Fernández Domínguez, M. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 335-346.

Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Noveduc.

Pedraz V. (2016). Bases para una didáctica crítica de la Educación Física. Apuntes Educación física y Deportes. España

Rivero, I. (2011 a). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado).

Rivero, I. (2011 b). El juego en las planificaciones de Educación Física. Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2014). Entre el juego y el deporte. Novedades Educativas.

Rivero. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física. En Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Buenos Aires: Noveduc.

Rodríguez, A, (2014). El fitness es un estilo de vida: Gimnasios y sociabilidad en una perspectiva crítica Memoria académica: UNLP 2014

Rovira Bahillo, G. (2010). Prácticas Motrices Introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias Socio-Personales. Acción Motriz, (5) 12-18.

Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Revista Educación física y deporte*, 103-115.

Rozengardt, R. (2011). Una Propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>.

Ruiz Omeñaca, J. V. (s.f.). La cooperación como alternativa en educación física.

Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.

Samaja. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Santini, J., & Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educacao Física*, 19 (3), 209-222.

Scharagrodsky, P. A. (2014). *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Scharagrodsky, P. A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 158-164.

Silva Machado, T., Bracht, V., De Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., & Quintao Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 129-147.

Stokoe P. (1978). *Expresión Corporal: guía didáctica para el docente*, la ed. Ciudad autónoma de buenos aires: Melos,

Tejada Mora, J., & Saéz Padilla, J. (2009). Educación Física y Educación Ambiental. Posibilidades Educativas de las Actividades en el Medio Natural. *Perspectiva de Futuro: La Educación al Aire Libre y el Aula Naturaleza*. WANCEULEN E.F. DIGITAL, (5) 124-137.

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México,D.F.: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Vicente Pedr az. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física en España. En Estado (crítico) de la cuestión (págs. 309-329). Porto Alegre: Movimiento.

Villa, M. E. (2015). Breve Historia de la Educación Física Infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.), Estudios Críticos en Educación Física (p.113-129). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades de la UNLP.

Ynoub, R. (2014). Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica. Buenos Aires: Cengage Learning.