

## **FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE**

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2020

Título: **Educación Física escolar: análisis de la práctica docente orientado hacia un proyecto progresista.**

Estudiante: CECILIA ALEJANDRA PETERS

Legajo: 11332

Correo electrónico: [cecipeters@yahoo.com.ar](mailto:cecipeters@yahoo.com.ar)

Docentes: Dr. Gómez Smyth Leonardo y Lic. Álvarez Marcos

## Índice

1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	Pág.1
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	Pág.1
1.2. Tema y subtema.....	Pág.1
1.3. Introducción.....	Pág.1
1.4. Estado del arte. Relevancia cognitiva.....	Pág.3
1.5. Marco teórico.....	Pág.5
1.5.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física.....	Pág.6
1.5.1.1. Procesos de legitimación de la Educación Física en la Argentina.	Pág.7
1.5.1.2. Los tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física.....	Pág.19
1.5.2. Capítulo 2: Didáctica de la Educación Física.....	Pág.24
1.5.2.1. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.....	Pág.24
1.5.2.2. Las intervenciones docentes.....	Pág.31
1.5.2.3. Organización de los encuentros y propuestas de enseñanza.....	Pág.43
1.5.2.4. Evaluación en Educación Física.....	Pág.49
2. Segunda Parte: Descripción y análisis de caso.....	Pág.56
2.1. Descripción de sucesos de la práctica pedagógica.....	Pág.56
2.1.1. Características de la institución educativa.....	Pág.56
2.1.2. Descripción del grupo de estudiantes.....	Pág.58
2.1.3. Descripción de los sucesos y/o incidentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	Pág.59
2.2. Análisis del caso .....	Pág.71
3. Tercera Parte: Conclusiones.....	Pág.84
4. Anexos.....	Pág.95
4.1. Unidad didáctica utilizada en 2019.....	Pág.95
4.2. Indicadores de evaluación de la unidad didáctica.....	Pág.98
5. Bibliografía.....	Pág.99

## **1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio**

### **1.1. Área temática, rama y especialidad**

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

### **1.2. Tema y Subtema**

Tema: Prácticas pedagógicas en Educación Física.

Subtema: Análisis de la práctica pedagógica en la Educación Física.

### **1.3. Introducción**

En el presente Trabajo de Investigación se desarrollan las diversas prácticas pedagógicas docentes en Educación Física, las características, las formas de trabajo, la relación con la perspectiva que enmarca al área y la función social que se le otorga a la asignatura. En consecuencia de analizar y abordar estos conceptos, se plantea identificarlos durante la actividad diaria de una docente. A partir de lo expuesto, se propone reconocer las características que dominan en su labor con un grupo de niños de nivel primario, y posteriormente identificar las estructuras que organizan la planificación. A modo de conclusión, se presentará una alternativa de trabajo en la cual se demuestre una mayor relación con los sujetos, es decir con los protagonistas que vivencian los encuentros de la asignatura. Para lograrlo, se propone realizar un Proyecto de Educación Física con enfoque socio-crítico, con el fin de invitar a pensar las clases como un encuentro de personas, quienes tienen sus intereses, sus gustos y sus disponibilidades, factores que deben ser considerados en el momento de armar la planificación de los aprendizajes de los estudiantes.

La decisión de abordar esta temática, resulta del debate con los docentes de la cátedra de la Licenciatura de Actividad Física y Deporte, con el objetivo de

estudiar situaciones prácticas encontradas en los patios escolares. Esta idea transcurre en un escenario atípico a nivel mundial, enmarcado en un contexto de pandemia. La disposición de aislamiento, que nos obliga a abandonar una supuesta normalidad, a separarnos del ámbito social y, por ende, de la escuela presencial, nos invita a reflexionar y cuestionar la profesión y la función de la Educación Física. En consecuencia, se considera realizar una investigación de forma retrospectiva, con el objetivo de poder pensar cómo era el trabajo realizado en las instituciones educativas, qué propuestas se abordaban, qué saberes circulaban, cómo se evaluaba, cómo se intervenía y, finalmente, quién o quiénes decidían todos estos interrogantes.

En términos personales, la bibliografía trabajada permitió clarificar y comprender ciertas maneras propias de trabajo, las cuales no se coincidían con mi formación profesional. Es decir, durante mi labor docente diaria se me presentaban cuestionamientos entre la forma y las variantes de trabajo que proponía a lxs estudiantes, ya que no se encuadraban con las bases de la carrera de formación. Según mis antecedentes formativos, la función de la Educación Física debía ser deportivista y psicomotricista, disfrazada de espacios de diversión y recreación. Sin embargo, en contrapartida de todo lo estudiado en esa época, entendía que la función que debiera darle al área en la escuela se debería orientar a ser formativa, inclusiva, participativa, desestructurada, vinculada a los valores y la vida cotidiana, y, principalmente, construida con y entre todxs. Entonces, ¿de qué manera se puede realizar una formación integral de lxs niñxs, si no se lxs integra en la selección de los temas a aprender? ¿Cuándo pueden incluirse las opiniones y los intereses de lxs estudiantes, si la planificación deber ser presentada a pocos días de iniciado el año lectivo? ¿Con qué derecho les elijo los contenidos sin ser consultadxs? Algunos interrogantes que fueron surgiendo durante los años de mis prácticas docentes, hoy encuentran respuestas, las cuales permiten que lxs alumnxs puedan conseguir su lugar central y protagónico en las propuestas de enseñanzas y aprendizajes.

Concluyendo este apartado, se les propone a lxs profesorxs de Educación Física aventurarse en cuestionar la funcionalidad de las planificaciones tradicionales, criticar su estructura y lograr trabajar mediante un proyecto que presente la ideología del/la docente y permita corregir los temas durante el recorrido, con el fin de lograr aprendizajes significativos y reales en lxs estudiantes. Por otra parte,

se pretende promover la reflexión crítica por parte de inspectorxs, rectorxs y formadorxs sobre la estructura rígida que fomentan en las planificaciones de los diferentes niveles educativos. A su vez, se propone brindar elementos de juicio para que las instituciones de formación docente gestionen los cambios necesarios para promover futurxs docentes críticxs, reflexivxs e innovadorxs. Finalmente, se invita a la comunidad educativa a reconocer e identificar nuevas concepciones sobre la función de la Educación Física en las escuelas y en la sociedad.

#### **1.4. Estado del arte. Relevancia cognitiva y social**

Para poder llevar a cabo al análisis del estado del arte en el área de investigación educativa en Educación Física, hemos realizado una profunda revisión y lectura de diversas publicaciones académicas de autorxs que abordan nuestro tema de estudio. A partir de explorar y profundizar sobre estas posiciones ante la práctica escolar, se presentarán algunas investigaciones proporcionadas por la Cátedra que avala el presente trabajo de Licenciatura. Con estos estudios, podremos mostrar algunos conceptos que vienen siendo investigados dentro del Nivel Inicial y Primario de las escuelas argentinas, los cuales tienen un grado de correspondencia e incumbencia con este trabajo.

Según las revisiones realizadas sobre esta temática, presentaremos dos investigaciones hechas sobre las practicas pedagógicas en Educación Física, elaboradas por el mismo autor. La primera de estas, fue realizada por Gómez Smyth (2019) bajo el título de "Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial" de la Universidad Nacional de José C. Paz. En la misma, se ocupó de caracterizar las prácticas existentes en el mencionado campo disciplinar y estableció las funciones sociales que el/la docente del nivel inicial le ha asignado al área. Utilizando un diseño de tipo descriptivo, mediante un muestreo probabilístico de tipo azar simple e identificando componentes que se repitieran en las clases, el autor presenta una caracterización del comportamiento de esta población específica y establece relaciones para construir tipologías de las prácticas pedagógicas. En sus conclusiones, el escritor afirma que las prácticas en el Nivel Inicial se argumentan desde la perspectiva psicomotricista y desarrollista, encontrando docentes que orientan

sus acciones en bases de prácticas tradicionales. Sin embargo, vislumbra ciertas prácticas progresistas, al observar algunas propuestas en donde se plantean trabajar transversalmente sobre el derecho del juego, la construcción de la identidad y de la disponibilidad corporal. Continuando con los estudios de relevancia, en esta segunda investigación utilizada como referencia para este estado de la situación, Gómez Smyth (2018) realizó un trabajo titulado “La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana”, de la Universidad Nacional de José C. Paz. Mediante un estudio de carácter descriptivo, utilizando un muestreo de tipo azar simple, el autor logró caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en el nivel inicial y primario, y establecer las funciones sociales que estxs docentes le asignan al área. Según los resultados alcanzados en esta investigación, el escritor afirma que, desde un enfoque crítico, es la Educación Física la encargada de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar y descubrir su motricidad de forma autónoma, singular y creativa, siempre en interacción con otrxs. A su vez, reflexiona que las visiones heterónomas que posee la Educación Física obstaculizan el avance investigativo para alcanzar una perspectiva sociocultural crítica de la asignatura. Concluyendo su trabajo, expone que es necesario instalar una posición sólida mediante un colectivo más unificado, dejando de contestar los ataques de biologicistas y del sistema deportivo.

Otro estudio de relevancia que permite seguir abordando los antecedentes del presente trabajo, es el realizado por Belloti (2019), titulado “Propuestas de Enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial” de la Universidad Nacional de José C. Paz. Esta investigación nos permite detectar diferentes enfoques en que lxs docentes basan sus prácticas. Mediante un diseño descriptivo, donde se entrevistó a una población específica de profesorxs del Nivel Inicial, este trabajo se enfocó en analizar la diversidad de las prácticas pedagógicas, enumerando componentes que se repitan en diversas clases. De esta manera, dentro de sus objetivos, se planteó identificar las propuestas de enseñanza en este nivel, según la organización de las clases y los saberes que exponen lxs docentes. También, aborda la función social que estxs educadorxs le dan al área. En sus conclusiones, la autora expresa que el juego es utilizado como estrategia de enseñanza, y no como un derecho de la niñez. A su vez, afirma que lxs

profesores legitiman sus acciones bajo la visión deportivista, y que organizan su plan de clases en función de los contenidos, los cuales siempre son unidireccionales, ya que son elegidos por estxs adultxs. Por último, asevera que las clases se organizan mediante una estructura rígida, arraigada a la formación profesional, que opera como controlador de la conducta de lxs niñxs.

A partir del análisis de los trabajos expuestos, se evidencia cómo estas investigaciones citadas han dado claridad a varios conceptos que serán de relevancia para el presente escrito que se desarrolla. Los estudios presentados de Gómez Smyth (2018; 2019), han permitido demostrar que las prácticas pedagógicas en Educación Física se encuentran en estudio y, que poseen una clasificación, la cual otorga caracterizaciones a lxs docentes. Por otra parte, mediante la investigación de Belloti (2019), se ha podido identificar diferentes propuestas de enseñanza docente, reconociendo que mantienen una estructura rígida en sus clases. Finalmente, se identifica la organización de los encuentros, configurados según la propia formación académica.

Como se ha expuesto en esta descripción sobre el estado de situación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física, notamos que existen diversas perspectivas que orientan la función docente, y a su vez, sus prácticas se encuentran influenciadas por un origen de formación académica y de motivación profesional. Podemos concluir que, esta temática se ha venido investigando en la región, y cobra relevancia como base para la propia investigación que se expone a continuación.

### **1.5. Marco teórico**

Antes de iniciar este recorrido, se hace oportuno presentar una aclaración sobre la expresión Educación Física, esclareciendo en qué sentido será empleada esta terminología a lo largo de este escrito. Para poder definir esto, se utilizará una conceptualización sobre este campo disciplinar en sentido amplio y restricto, que fue definido por Bracht (1996), en sus estudios realizados en Brasil. Sin embargo, sus aportes nos sirven para dar claridad hacia la conceptualización usada también en Argentina. Siguiendo a este autor, se entiende a la Educación Física en un sentido amplio como todas las manifestaciones que abarca la cultura del

movimiento. En cambio, en un sentido restricto, el término Educación Física abarca las actividades pedagógicas, que tienen lugar en las instituciones educativas (Bracht, 1996). A partir de lo expuesto, se especifica que dentro de esta definición restricta se desarrolla el siguiente trabajo de investigación.

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

La Educación Física como asignatura escolar ha sido atravesada, a lo largo de la historia, por distintas corrientes y funciones que la sociedad le ha asignado y que el área fue absorbiendo como propia. Estas funciones sociales estaban cargadas de una ideología y de una intención socio-política que fueron colonizando a la asignatura. Todas estas características mencionadas, influenciaron en la toma de decisiones que constituyeron el proceso de conformación del currículum, influyendo en la educación de los cuerpos de lxs niñxs (Aisenstein, 2006). A partir de esto, entendemos que “la escuela le ha conferido al cuerpo el papel del principal dispositivo disciplinante en el aprendizaje del rol del alumno y del rol del docente” (Gómez, 2007, p.33). Por ello, cada actividad que se proponía en un patio de Educación Física, estaba organizado para cumplir una visión ideológica, para educar y construir un prototipo de cuerpo. Para entender los enfoques que han generado disrupciones en nuestro campo, citaremos a Kirk (2010), quien establece que “no existe una ‘esencia’ trascendental de la Educación Física, pero existen formas de identificar lo que podría considerarse como Educación Física en un lugar determinado y en un momento histórico concreto” (p. 2). Continuando con estas concepciones, Bracht (1996) desarrolla que las perspectivas otorgadas a esta área poseen tres funciones. La primera es una función compensatoria, en la cual esta asignatura compensa la insatisfacción y desequilibrio del trabajo que viene sucediendo dentro de las aulas. La segunda, una función utilitarista, vista como una preparadora para el trabajo. Por último, obtiene una función moralista, en la que la Educación Física ayuda a ajustarse a pautas y normas obligatorias de la vida social.

A partir de estos conceptos expuestos, a continuación, se irán enunciando las distintas perspectivas y procesos que legitimaron a la Educación Física en Argentina. Mediante un relato de formato histórico, se irán mencionando las

características de cada visión, teniendo en cuenta la función social otorgada al área, los contenidos y objetivos que planteaban cada una de ellas y la predominancia política que la Educación Física tenía (y tal vez, aún tiene) para educar a los cuerpos. Finalizando el apartado, se presentarán los diferentes tipos de prácticas pedagógicas que, en la actualidad, se conocen de este campo disciplinar y que nos permitirá entender la función social que cada docente le añade a sus clases y a su labor.

#### **1.5.1.1. Procesos de legitimación de la Educación Física en la Argentina.**

A fines del siglo XIX, se registran las primeras intenciones de educar al cuerpo en las escuelas, mediante la incorporación de la Educación Física en los planes de estudio de la época. Esta asignatura queda definida como tal, cuando se legitima su función educativa por la estructuración de su matriz disciplinar, es decir por los contenidos, las prácticas docentes y las especulaciones sobre su valor educativo (Aisenstein, 2008). A partir de allí, los diferentes gobiernos que trascurrieron, por medio de decretos, manuales nacionales, planes y resoluciones, fueron decidiendo las diversas funciones que debiera cumplir esta educación de los cuerpos.

Para que la Educación Física adquiriera diferentes funciones sociales, objetivos y modos de enseñanza, se fueron desarrollando diversas tendencias, las cuales le dieron legitimidad en el devenir de las décadas dentro del sistema educativo de Argentina. Para poder entender estas configuraciones, se expondrán estas perspectivas mediante seis modelos: higienista, deportivista, psicomotricista, desarrollista, recreacionista y humanista. Es conveniente aclarar, antes de comenzar las caracterizaciones de estos enfoques, que “las visiones ideológicas no desaparecen tras el nacimiento de una nueva perspectiva, sino más bien construye la hegemonía dentro del campo, se reproducen sus propuestas pedagógicas y discursos, o al rasgar sobre la asignatura se hallan sus cenizas” (Mansi, 2019, p.20). En el recorrido de las siguientes líneas, se irá evidenciando la manera en que cada enfoque organiza sus propuestas de clases, siendo en la mayoría de estas perspectivas una reproducción de ideas acríticas, sin consideraciones del grupo ni del contexto real, trasladando actividades de forma

irreflexiva. Sin embargo, con la llegada de la perspectiva humanista, se crean propuestas en función de los sujetos, entendiendo a la disciplina como un encuentro de personas, un fenómeno vivo en el cual el centro de la acción educativa sean lxs estudiantes.

A fines del siglo XIX, la forma de trabajo dentro del área de Educación Física era militarizada, ofreciendo ejercicios de corte marcial y militar, con el fin de generar ciudadanxs que defendieran la Nación. Siguiendo este lineamiento, esta asignatura encuentra su función social como agente disciplinador, para sublimar impulsos y educar moralmente a lxs estudiantes. Es una característica sobresaliente de la época, la influencia de la institución militar para el desarrollo de este campo, ya que la educación de los cuerpos dependía de las Escuelas de Educación Física Militar. Continuando con este enfoque, se incorpora en las escuelas la gimnasia militar infantil, con fines utilitarios, para que los niños sean capaces de soportar la lucha y los combates. De esta manera, las clases de Educación Física se convierten en el momento útil para formar futuros servidores de la Patria, mediante ejercicios que enseñen a mantenerse erecto, marchar con aplomo, sacar el pie con gracia, entre otros (Mansi, 2019). Algunos contenidos de la época se relacionaban con marchas, desfiles, esgrima, etc. Cabe destacar, que la función de la asignatura demostraba un planteo diferente hacia las niñas. Las actividades para este género, estaban definidas hacia la enseñanza de la femineidad, delicadeza, gracia, aunque, a su vez, debieran formar nenas sanas y fuertes para su futuro labor maternal. A partir de lo que se ha expuesto, podemos concluir que se consideraban a las prácticas militarizadas como beneficiarias de la salud de lxs niñxs escolarizadxs, iniciando una tendencia que fomenta una función de salubridad. Complementando esta postura, se afirma que la Educación Física debe fomentar el nacionalismo, pero a su vez debe favorecer al desarrollo sano de lxs educandxs para que, en un futuro próximo, estxs puedan cumplir sus diferentes roles sociales.

Continuando con este contexto social, en 1898, corrientes medicinales cuestionaron a esta asignatura militarizada, generando una perspectiva médico-higienista: se educa a los cuerpos de lxs estudiantes bajo el discurso médico, el cual legitima al área transformando al/la docente en un/a agente de salud. Es por esta postura que, en los primeros planes educativos, la Educación Física se

plantea bajo la perspectiva higienista. La misma refiere a que, mediante la educación corporal, se generen estudiantes sanxs y fuertes, dándole a lxs agentes del área el propósito de desarrollar la salud, prevenir enfermedades y generar ciudadanxs vigorosxs (Mansi, 2019). Con estas caracterizaciones, entendemos que el cuerpo es visto como un organismo anato-fisiológico. Desde este punto de anclaje, puede verse como el objetivo de sus propuestas se encontraba orientado al desarrollo de aptitudes físicas, al perfeccionamiento corporal y a la búsqueda de la excelencia en los movimientos, siempre con el fin de generar organismos sanos desde la niñez. Podemos concluir que, durante esta época, la Educación Física se encuentra destinada a mantener y mejorar la salud, convirtiéndose en una práctica de entrenamiento de las funciones fisiológicas, posturales, etc. (Gómez, 2007).

Continuando con esta perspectiva, se evidencia que, en 1901 con el Dr. Romero Brest como referente, se crea el Sistema Argentino de Educación Física (SAEF). Dicho sistema, estuvo constituido por tres características: su científicidad, su higienismo y su eclecticismo (Scharagrodsky, 2014). En palabras de su fundador, esto refiere a que “la fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (Romero Brest, 1911, p. 179). La presentación de este método, transforma al área de la Educación Física, suprimiendo los ejercicios militares por un Programa de ejercitación física racional (Romero Brest, 1938). Este nuevo plan, introdujo algunas concepciones basadas en fundamentos científicos, que en la actualidad perduran en las clases de la materia. Para dar cuenta de esto, evidenciamos que algunos de estos conceptos son: los momentos de la clase, la duración ideal, la cantidad de estímulos semanales, los efectos fisiológicos deseados, los tiempos de cada ejercicio. Profundizando estas definiciones, se expone que, para la elaboración de las prácticas corporales, este programa se nutrió de aspectos modulares de otros sistemas, especialmente del sueco, y coexistieron cuestiones fisiológicas vinculadas a la gimnasia, incorporando a los juegos y a ciertos deportes, con muchos recaudos (Scharagrodsky, 2014). Aclarando estos enunciados, notamos como se planificaba la utilización de algunas ejercitaciones gimnásticas, como ejercicios torácicos, de equilibrio, del tronco, abdominales, de sofocación, etc., las cuales se destinaban a mejorar el tren superior y al aumento de la capacidad respiratoria. Otras ejercitaciones permitían aumentar la

resistencia, fortalecer la masa muscular, desarrollar una postura correcta. Dicho en otras palabras, la Educación Física se había convertido en una disciplina ortopédica, con prácticas eugenésicas, presentando propósitos que indicaban la mejora y el perfeccionamiento de la raza formando, de esta manera, estudiantes vigorosos, vitales y funcionales para construir una ciudadanía sana (Mansi, 2019). En este plan de Educación Física escolar, se presentaba una diferenciación de objetivos respecto de las funciones de las actividades gimnásticas según el sexo, siendo los fines para las niñas la búsqueda de la femineidad enfocado en generar mujeres sanas para la maternidad (coincidiendo con el enfoque militar), y siendo el propósito para los niños el de la masculinidad, de ser ejemplo de ciudadano. Si bien, esta perspectiva tiene ciertos objetivos propios para lxs niñxs y jóvenes, los distintos gobiernos en cada momento histórico han usado estas acciones según sus ideologías predominantes, variando los propósitos principales con los que este enfoque higienista se originó. Estos mismos refieren a mantener y mejorar la salud orgánica, a contrarrestar el sedentarismo y a perfeccionar la postura.

Es interesante advertir que, en la actualidad, este tipo de visión se puede seguir evidenciando en las escuelas. Al respecto, Gómez (2007) afirma que existe “la enseñanza de preceptos y habilidades cognitivas y prácticas para el cuidado del propio cuerpo, como actualmente se lo concibe en ese plano” (p. 34). Dichos populares como el ejercicio es salud o la relación de las actividades con el descenso de peso, incluso la propuesta de salir a jugar para movernos como un modo de evitar la quietud, son algunos ejemplos de cómo actualmente puede observarse este tipo de enfoque en el imaginario social.

A partir de la bibliografía desarrollada y expuesta, evidenciamos cómo esta perspectiva sigue manifestándose en las clases de Educación Física, en los diferentes niveles educativos, mediante propuestas que incluyen momentos de entrada en calor, parte central de trabajo y vuelta a la calma, o en la planificación de ejercicios físicos enfocados en mejorar las capacidades físicas.

A continuación, expondremos un nuevo discurso que aparece en los patios escolares con gran aceptación popular. Un movimiento convertido en un fenómeno de masas, que ágilmente encontró un discurso legitimador para ingresar en la Educación Física, y permanecer hasta la actualidad.

Por la década de 1940, surge una propuesta nueva que cuestiona y pone en jaque a la visión higienista: el deporte (Aisenstein, 2006). Rápidamente, esta propuesta domina el área, conquista a todos los actores del sistema educativo y, así, la Educación Física se deportiviza. La aparición de una práctica tan novedosa y dinámica, dio origen a la perspectiva deportivista. Mencionada tendencia pretende, por medio de la introducción de deportes y habilidades deportivas, seguir educando los cuerpos sanos y fuertes, y manteniendo la salud. Desde esta lógica, el deporte es visto como una manera de disciplinar a las masas, pero con un contexto de diversión. A partir de esta visión, surgen nuevos valores dentro de la sociedad, que apresuradamente son absorbidos por nuestro campo disciplinar: el logro de la eficacia y la eficiencia, por medio de las técnicas deportivas, y el rendimiento (Mansi, 2019). El gobierno argentino, que conducía en esa época, crea el Programa Nacional de Educación Física (1941), el cual contempla dentro del discurso sobre la cultura física la potencialidad de los juegos y el deporte, unido a la concepción de recreación y placer. A su vez, este programa redacta los contenidos y actividades que debieran llevarse a cabo en la asignatura, entre ellas: gimnasia, atletismo y pruebas de eficiencia física, competencias deportivas internas, competencias intercolegiales, demostraciones gimnásticas y deportivas, campamentos, conversaciones de educación física e higiene. Profundizando estos conceptos, Aisenstein (2008) agrega que, la pedagogía aceptó al deporte en la escuela cuando logró definirla como esencial para cumplir tres finalidades: complementar las gimnasias formativas, habilitar divertimentos y placeres corporales masivos de forma controlada, y construir subjetividades colectivas. Con el correr de los años, esta perspectiva continuó formando parte de los currículums educativos, siendo una parte esencial en su constitución. Esta esencialización se justificó bajo el lema de: “el deporte nos hace sanos, nos hace unidos y nos hace buenos” (Aisenstein, 2008, p. 125), idea que obstruyó la posibilidad de discutir esta perspectiva. En este sentido, Bracht (1996) menciona que la Educación Física asume los códigos del deporte, encontrando “no el deporte de la escuela y sí el deporte en la escuela” (p.19), lo que indica que los códigos de la institución deportiva se introducen en la institución educativa, mediante el rendimiento, la comparación de marcas, la competición, la reglamentación rígida, entre otros. Algunas de estas características, tienen relación estrecha con los valores que el sistema

capitalista y la sociedad moderna pretenden impartir. Esto refiere que, la visión social del ciudadano sano y atlético que se genera por ser deportista, enmarca el modelo de sociedad que debe surgir por las actividades ofrecidas dentro del patio de las escuelas. Por todo lo expuesto, y a modo de cierre, podemos decir que:

“la Educación Física era concebida (y aún sigue siéndolo) como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos una base amplia de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivos. Su justificación social estaba dada por la cantidad de atletas que la escuela era capaz de proveer”. (Gómez, 2007, p.34).

En concordancia con lo expuesto, podemos afirmar que esta perspectiva deportivista puede aún verse en la actualidad en los patios escolares, ya que “el deporte no ha salido del currículum de la escuela media y su presencia avanza riesgosamente en la escuela primaria” (Aisenstein, 2008, p.130), con propuestas de prácticas deportivas, preparación física, técnicas específicas, habilidades motoras específicas, entre otros, junto con la presentación en torneos intercolegiales, y en diseños donde los estudiantes deben elegir un deporte para realizar la asignatura, como se puede observar en el actual Diseño Curricular de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ministerio de Educación, 2015).

Como se ha expuesto, el deporte fue aceptado en la escuela con facilidad, ya que complementaba las actividades gimnásticas y colaboraba con el fortalecimiento de la salud, pero a su vez, generaba en la sociedad un divertimento controlado.

En las líneas siguientes, se expondrán registros de un nuevo enfoque que presentaremos a continuación, el cual se introdujo en el área generando una confusión sobre los objetivos propios del campo, y resignificando la función de las prácticas de Educación Física.

Durante la década de 1970, llega a la Argentina un modelo de educación corporal que surge de los movimientos sociales europeos. Estos modelos se integran por dos corrientes: Expresión Corporal y la Psicomotricidad. Estas vertientes contribuyeron a la ruptura de la concepción dualista del sujeto (cuerpo-mente),

disolviendo los modelos autocráticos y unidireccionales reinantes en esos momentos, cobrando mayor importancia la producción del niño y la niña (Gómez, 2007). Si bien, la expresión corporal tuvo su influencia dentro del área, podemos observar que sus prácticas se orientaron hacia el campo artístico. Sin embargo, la psicomotricidad se arraigó en la Educación Física, logrando una permutación que generó confusiones entre los fines y objetivos de ambas disciplinas.

Partiendo de este antecedente, se presenta así, esta corriente educativa transformadora para la época, la cual indica el inicio de la perspectiva psicomotricista. Esta postura, renueva las propuestas de enseñanza en la Educación Física, ya que plantea una mirada integral de los sujetos, rompiendo el dualismo cuerpo-mente. Si bien sus orígenes son terapéuticos, esta visión moderniza las prácticas al proponer una educación general del ser a través de su cuerpo, incluyendo las emociones y el desarrollo psico-afectivo (Mansi, 2019). Siguiendo con estos conceptos notamos que, con la psicomotricidad, se genera un desplazamiento de la educación del movimiento para la educación por el movimiento, convirtiéndose la motricidad en un instrumento de gran importancia (Bracht, 1996). Teniendo en cuenta esto, se puede establecer como la Educación Física se impregna de esta perspectiva, buscando como objetivo el desarrollo de diferentes capacidades del individuo mediante el abordaje corporal. Este enfoque, que se legitima principalmente por fisiólogos y neurólogos, desarrolla diversos contenidos como esquema corporal, espacio, tiempo, equilibrio y lateralidad, que se abordan para permitir el desarrollo de una imagen del cuerpo (Rocha Bidegain citado en Mansi, 2019).

Desprendiéndose de estos conceptos, surge otra visión que tiene sus aportes científicos de la psicomotricidad, en donde sus propuestas pedagógicas se aferran a la Gimnasia Natural de Villa de Cardozo (1966). Esta perspectiva llamada desarrollista, propone una Educación Física encargada de enseñar y mejorar las habilidades motoras, evitando toda quietud. El objetivo del área, según López Pastor (2004), se coloca en ser facilitadores de juegos para el desarrollo de la motricidad, marcando una tendencia a considerar al/la docente como dominador/a de un conjunto de juegos (López Pastor citado en Mansi, 2019). Mediante esta visión, se planteaba realizar una pedagogía por objetivos, es decir se proponían actividades motrices que pudieran ser observables, medibles y evaluables según un único modelo (Mansi, 2019). Complementando

esta postura, las propuestas planteadas enfatizaban tres valores dominantes: la eficacia, la eficiencia y el rendimiento. A partir de esto, se entiende que este tipo de pedagogía se basaba en dos puntos: los medios (la mejor manera de enseñar) y el producto (resultado aprobado por la observación directa), formando estudiantes que realizarán todos lo mismo y de la misma manera.

Cabe destacar, retomando los procesos históricos de la época, que durante estos años en el país se desarrollaba un golpe de estado, el cual retomó los métodos militaristas. De esta manera, estas perspectivas fueron utilizadas como actividades disciplinantes, sin posibilidad de crear o imaginar, siguiendo reglas y fomentando la conducta, dejando de lado la importancia del tratamiento psicoafectivo.

Estas vertientes, tanto la psicomotricista como el desarrollismo, fomentaron que el imaginario colectivo asumiera que la Educación Física es una materia meramente práctica y que el espacio curricular debe destinarse a estar en movimiento, disfrazando a las actividades como juegos (Mansi, 2019). En la actualidad, podemos observar que estos enfoques son utilizados principalmente en el nivel inicial y en el primer ciclo de primaria, mediante circuitos o recorridos, donde se debe imitar un modelo de acción para jugar, en forma descontextualizada. Podemos afirmar, siguiendo a Mansi (2019), que aún pueden verse confundidos los objetivos que tiene la Educación Física con los que proponen estas dos perspectivas, generando actividades de repetición de acciones, sin aplicación a ningún contexto significativo y proponiendo tener a los niños en movimiento continuo.

Siguiendo este recorrido, se presenta a continuación una actividad que, con diferentes funciones, atraviesa a todas estas perspectivas descriptas: el juego. Siempre evidenciado como un componente ineludible para la enseñanza, desde el área de Educación Física se ha utilizado al juego según dos sentidos. El primero como actividad pasatiempista y compensador del tiempo que pasan los niños encerrados en las aulas. Y el segundo, como facilitador de la enseñanza (Sarlé, 2011). Este último concepto, evidenciado en la década de 1960, fue abordado desde la Educación Física mediante la propuesta de juegos que influyeran sobre la motricidad, sino no se consideraba juego. Esta postura utilitarista, donde se lo toma como estrategia metodológica, genera una nueva

perspectiva: la visión recreacionista. Dicho enfoque, disfrazaba a los “juegos no-juegos” (Rivero, 2011) para que lxs estudiantes desarrollen los movimientos esperados por el/la docente y aprendan lo pertinente a la edad (Mansi, 2019). Siguiendo estas caracterizaciones, notamos que no se permite el moverse sólo por moverse, sino que las habilidades motoras realizadas por lxs niñxs deben ser útiles para el juego, generando así una idea instrumentalista del movimiento corporal (Sarlé, 2011). Continuando estas caracterizaciones, evidenciamos que la selección de juegos se articulaba con el contenido o los contenidos a ser enseñados, luego estos eran categorizados y clasificados, por ejemplo: juegos de lanzar, de saltar, de correr, etc. Esta visión considera al/la docente de Educación Física como animador/a, como un/a agente que posee un amplio repertorio de juegos motores, los cuales eran pensados para otrxs (Mansi, 2019). Concluyendo con estas conceptualizaciones, afirmamos que este tipo de enfoque se puede evidenciar en los patios escolares en la actualidad, al observar la realización del mismo juego que sirve (en sentido utilitario) para correr, para saltar, para reptar, etc., y, se utilizan en diferentes grupos sin importar las características de los mismos. También, suele ser frecuente esta conceptualización del/la docente animador/a, por parte de lxs integrantes de algunas escuelas cuando se solicita que, en algún momento libre o en ciertas fechas particulares (día de la niñez, día del maestrx), se proponga “algún jueguito para entretener” (Mansi, 2020).

Finalizando el recorrido por estas perspectivas que han caracterizado a la Educación Física como disciplina escolar a lo largo de los años, es conveniente evidenciar cómo estas visiones han obtenido un discurso legitimador enmarcado en fundamentaciones y funciones encontradas en referentes externos, es decir por fuera de la Educación Física escolar. Esta conceptualización es, lo que Bracht (1996) ha definido como, una visión heterónoma. Retomando lo expuesto, en una breve síntesis, notamos que la perspectiva militarizada ha validado su discurso en una necesidad social y nacionalista, la perspectiva higienista se ha legalizado desde la medicina y el discurso de preservar la salud, el deportivismo se ha justificado como un componente homogeneizador y como formador de futurxs deportistas, también con orientaciones de salubridad. Para terminar, el psicomotricismo y desarrollismo, han encontrado su legitimación en funciones terapéuticas.

Continuando estas definiciones, Bracht (1996) completa esta teorización de legitimar a la Educación Física, mediante la búsqueda de fundamentaciones que se desarrollen por dentro de la disciplina, es decir que contemplen propuestas pedagógicas nacidas en el área. Esta definición caracteriza las visiones que el autor especificó como una legitimación autónoma. De esta manera, nos introducimos en la última perspectiva de este campo disciplinar, la cual propone una referencia teórica propia del área con el fin de lograr su autonomía.

Siguiendo estas conceptualizaciones, Bracht (1996) refiere que “es preciso que el proceso de autonomía pedagógica de la Educación Física comprenda una reflexión crítica del propio papel de la escuela en nuestra sociedad de clases” (p. 21), entendiendo el rol de la escuela como una institución de transformación social y cultural. Aunque este desafío de lograr una transferencia del aprendizaje escolar a la vida después de la escuela, no es sólo para la Educación Física, sino que es un desafío de todas las asignaturas escolares (Kirk, 2010).

A partir de lo expuesto, se hace oportuno evidenciar que en la década de 1980, comienza a conformarse una perspectiva reflexiva, en la cual esta asignatura se concibe a sí misma como práctica social de intervención. El corpus de la disciplina se reconfigura, a partir de la construcción del carácter educativo y educable que el cuerpo y el movimiento humano poseen (Gómez, 2007). Partiendo de este punto de anclaje, surgen nuevas teorías provenientes de las ciencias de la educación y de la sociología, que influyen en la concepción sobre la Educación Física. Es por ello que, desde esta perspectiva, se busca promover el concepto de sujeto integral cargado de diferentes subjetividades, una nueva Educación Física con un compromiso político, con vistas de transformaciones estructurales en la sociedad. Bajo estas premisas, nace el Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de autores, 1992), que se contraponen a los mandatos reproducidos en las escuelas hasta ese momento. Este cambio de enfoque, propone que la formación de lxs estudiantes a través de la asignatura se obtenga mediante la educación en el movimiento, a través del movimiento y sobre el movimiento (Aisenstein, 2008). En concordancia con lo expuesto, Bracht (1996) agrega que “la desconsideración de la educación del y para el movimiento en favor de la educación por el movimiento, correría el peligro de omitir el factor histórico-cultural del movimiento” (p. 24).

Continuando con estos conceptos, debemos reconocer que varias décadas antes, durante los años de 1960, el Profesor Alejandro Amavet trajo a la Argentina este cambio epistemológico de la Educación Física, planteando el desapego de la corriente biologicista dominante, alegando que esta área es principalmente una práctica educativa (Galak citado en Mansi, 2019). Recordemos que, en esa época, las perspectivas higienista y deportivista dominaban en la asignatura, con sus principios basados en la salud. Este docente fue quien introdujo una nueva concepción renovadora sobre la educación corporal, y logra, de esta manera, empoderar a la Educación Física desde las ciencias sociales.

A partir de estos nuevos planteos, surge una nueva visión del campo, enfocada en una revalorización del área: la perspectiva humanista. Este enfoque propone una reformulación de saberes y prácticas pedagógicas dentro de la asignatura, dando una nueva concepción sobre el juego y el jugar (Mansi, 2019). Con esta nueva definición, se da un giro a la función social que se le adjudicaba a la Educación Física, donde se propone que se debe garantizar el derecho al juego y al jugar, a la libre elección. Esta visión orienta a promover, concientizar y garantizar el juego como derecho ineludible de la niñez, articulándose con el hecho de permitir a lxs niñxs experimentar, probar y explorar su motricidad singular (Gómez Smyth, 2017). Debemos mencionar que existe una vertiente dentro de esta perspectiva, que plantea esta búsqueda de la transformación social. Esta vertiente refiere a un enfoque humanista con aristas socio-críticas, que posee una visión democrática, crítica y reflexiva de la Educación Física, alejándose de los valores hegemónicos del sistema capitalista, presentando una posición emancipadora. En este sentido, siguiendo los principios de este enfoque, las propuestas pedagógicas deben ser abiertas y democráticas. De esta forma, se aspira a que lxs niñxs alcancen su propia disponibilidad corporal, lo cual refiere al uso inteligente (un cuerpo capaz de actuar según situaciones sociales concretas) y al uso emocional (cuerpo portador de significados capaz de externalizarlos) del propio cuerpo (Gómez, 2007). Ampliando estos conceptos, esta perspectiva se interesa por generar situaciones de juego protagonizadas por sus propixs jugadorxs, promoviendo una construcción colectiva de conocimientos y saberes, desafiando que exista un interés de jugar con otrxs. Para lograr este postulado, es importante que el/la educador/a tome

una posición ideológica (Bracht, 1996), que busque una transformación social, que acompañe a lxs estudiantes e intervenga de manera abierta, reflexiva y democrática.

Mediante la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), se crea en Argentina un currículum igualitario para todos los sectores del país, por medio de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MECyT 2004, 2006, 2011a, 2011b). La Educación Física es adherida a la perspectiva humanista y legitima sus acciones en la construcción de las situaciones de juego, entendiendo por ello que visibiliza el juego y el jugar como derechos de la infancia (Mansi, 2019). En consecuencia, la Educación Física da un giro reflexivo y transformador sobre sus prácticas y legitimaciones, visibilizando de esta manera a la asignatura como una oportunidad de intervención social. A partir de esta ley, se presenta un documento legal que avala esta visión, que invita a repensar las prácticas docentes y que promueve a modificar los saberes tradicionales de la asignatura.

Podemos concluir, de esta manera, que el tema de Educación Física es el movimiento humano con determinado significado que le es conferido según el contexto histórico-cultural, presentado en la forma de juegos, ejercicios gimnásticos, deportes, etc. (Bracht, 1996). Como fuimos exponiendo, la función social que se le adjudica a la Educación Física depende de ideologías políticas de cada época, de diferentes perspectivas y enfoques sociales. En consecuencia de estas imposiciones mencionadas, el rol de lxs docentes también se fue modificando en función de las ideologías que se imponían. De esta manera, se evidencia como las prácticas pedagógicas de lxs educadorxs se fue gestando mediante funciones impuestas, roles asignados y un compromiso vinculado a la transformación social que las políticas le indicaban. En las siguientes líneas, desarrollaremos los tipos de prácticas pedagógicas que encontramos en el área de la Educación Física y sus características, que permitirán reconocer a lxs diferentes docentes que encontramos en los patios escolares.

#### **1.5.1.2. Los tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física.**

Las prácticas docentes han estado bajo la mirada de varios estudios en los últimos tiempos. El compromiso, la postura, la visión y el accionar que los

profesores y las profesoras de Educación Física han manifestado en sus prácticas pedagógicas indican el modo que estxs tienen sobre sus maneras de estar en la escuela. A su vez, en todas las prácticas docentes, se demuestra que lxs educadorxs se encuentran atravesadxs por las experiencias que lxs constituyeron. En concordancia con lo expuesto, las investigaciones realizadas por Fensterseifer y Da Silva (2011) explican que “la trayectoria de la práctica pedagógica del profesor de Educación Física está fuertemente ligada a su constitución profesional” (Fensterseifer y Da Silva citado por Belloti, 2009). Siguiendo este concepto, Zorzanelli dos Santos et al. (2009) hace hincapié en la importancia de prestar atención a la voz docente para poder comprender por qué estxs pueden transformarse en sus prácticas pedagógicas. Por todo lo evidenciado, se vuelve determinante entender la relación existente entre la vida personal y profesional de lxs educadorxs.

Las prácticas pedagógicas, como un objeto de estudio en la Educación Física, se han constituido como una línea de investigación desde “donde la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas, particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay” (Gómez Smyth, 2018, p. 80).

Siguiendo con esta conceptualización, Gómez Smyth (2018) expone que existen dos tipos de educadorxs: un/a educador/a que se orienta a transmitir conocimientos, y un/a educador/a que busca una transformación social, mediante una participación crítica. Esta identificación, nos permite reconocer el nivel de compromiso de estxs docentes con la transformación buscada hacia la concepción de la Educación Física. Sin embargo, diversas investigaciones han determinado otra forma de clasificación, la cual manifiesta la existencia de diferentes tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar, las cuales se identifican como: abandono de la docencia, prácticas tradicionales y prácticas pedagógicas progresistas (innovadoras y transformadoras). Cada una de ellas presentan características propias que permiten identificar a lxs docentes, su posición ideológica y sus propuestas de clase. A continuación, iremos describiendo cada tipo de práctica pedagógica mencionada.

El abandono a la docencia, o también llamado profesor tira pelota (Santini y Molina Neto, 2005), se caracteriza por identificar docentes que carecen de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza. Estxs asumen observar a lxs estudiantes mientras realizan las actividades, las cuales son elegidas por lxs alumnxo o en función del material disponible (da Silva Machado et al., 2010). Según diversos estudios bibliográficos, estxs docentes tira pelota han tomado esta postura debido a problemáticas ligadas al quehacer docente, llegando a abandonar el compromiso con la calidad de trabajo (Zorzaneli dos Santos et al, 2009). Siguiendo con estas conceptualizaciones, Santini y Molina Neto (2005), agregan que este tipo de práctica se caracterizan por manifestar un síndrome de agotamiento profesional, debido a la falta de compromiso de las familias, a la relación con lxs alumnxo, entre otros.

Podemos complementar este concepto, con la definición que da Silva Machado et al. (2010) ofrece sobre esta práctica pedagógica. Estxs autorxs atribuyen el estado de desinvertidura pedagógica, a “los profesores que permanecen en sus puestos de trabajo, pero abandonan el compromiso con la calidad de trabajo docente” (da Silva Machado et al., 2010, p.133). En concordancia con lo expuesto, se puede identificar a estxs educadorxs como compensadorxs del aburrimiento de otras asignaturas y configuran sus prácticas con la denominación de no clase, es decir un espacio que puede confundirse con momentos en que lxs alumnxo se divierten, adoptando así la característica de un recreo supervisado.

Por último, agregaremos que Rozengardt (2017) ha elaborado una nueva categorización que puede incluirse dentro de este tipo de práctica. El autor explica que, dentro de este abandono, podemos encontrar docentes que no se ocupan ni verifican los aprendizajes, llamándolos como abandono de la tarea de enseñar. Esta definición coincide con lo caracterizado en líneas anteriores. Sin embargo, se incorpora un modo de accionar docente, definido como abandono del puesto de trabajo, en el cual estxs profesorxs no asisten a clases, y se desentienden de su cargo o responsabilidad (Rozengardt, 2017).

Continuando con las caracterizaciones de las prácticas docentes, encontramos las prácticas tradicionales, las cuales centran su atención en el desarrollo de la aptitud física, las habilidades motoras y el deporte. Estxs docentes entienden y

utilizan al juego como una estrategia metodológica, basando las propuestas de enseñanza según los contenidos. En sus propuestas, el juego no es entendido como derecho propio de la niñez (Gómez Smyth, 2019). La estructura de la clase suele ser rígida, manteniendo una misma organización, ya que, según Belloti (2019), lxs profesorxs manifiestan que sienten una mejor estructuración en su clase y les genera seguridad, lxs organiza y opera como organismo para controlar las conductas de lxs niñxs. Siguiendo con estas conceptualizaciones, Gómez Smyth (2019) enuncia que este tipo de prácticas son las dominantes entre lxs profesores de Nivel Inicial, basando los contenidos en propuestas de ejercitaciones. Sin embargo, podemos establecer que estas prácticas también dominan los diferentes niveles de educación. Estxs docentes se encuentran inmersos en las perspectivas higienistas, deportivistas y desarrollistas.

Para completar estos conceptos, encontramos las prácticas pedagógicas progresistas, las cuales poseen su origen en las conceptualizaciones que el Movimiento Renovador de Brasil, durante la década del '80, han establecido sobre la Educación Física. Lxs docentes posicionadxs en estas prácticas, se caracterizan por innovar en los contenidos, incluir a lxs educandxs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizar diferentes formas de evaluar y articular a la Educación Física con los proyectos pedagógicos institucionales (Silva y Bracht, 2012). Estxs educadorxs consideran el juego y el jugar como eje central, y organizan sus clases con un modelo constructivo, es decir a partir de temas propuestos por lxs niñxs y las propuestas de enseñanza previstas por lxs docentes (Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén, 2017). Podemos enunciar algunas características particulares que encontramos en la clasificación que existe en estas prácticas progresistas, diferenciadas en innovadoras y en transformadoras.

Las prácticas innovadoras refieren a las acciones que, según Rozengardt (2018), comprenden a la Educación Física como el área del conocimiento que se ocupa de tematizar sobre la cultura corporal. Silva y Bracht (2012) agregan que, lxs docentes inmersxs en estas prácticas innovan en los contenidos, ampliando de los tradicionalmente deportivos. Continuando con estas distinciones, estxs autorxs proporcionan algunas características que permiten identificar a estxs docentes: la forma de vincularse y comunicarse de forma serena y primando el afecto, crean un ambiente favorable a la colaboración, intervienen con diálogo

como estrategia ante situaciones de conflicto y, por último, suman a la Educación Física a los proyectos institucionales. Por otra parte, exponemos que en sus formas de evaluación buscan diferentes maneras, orientadas a realizarlas más formativas.

Ampliando estos conceptos, González y Fensterseifer (2006) refieren a este tipo de postura como las prácticas bien sucedidas. Este concepto significa que hay una intervención intencionada para posibilitar en lxs estudiantes el aprendizaje de contenidos específicos y que estos sean de importancia para su formación humana (citado por Gómez Smyth, 2018). Como se ha expuesto, estxs docentes abordan la organización de la clase bajo un modelo constructivo, abandonando la organización de la clase tradicional y biologicista. Podemos evidenciar, de esta manera, que lxs estudiantes son incluidxs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estxs educadorxs toman al juego y el jugar como eje central para la construcción de situaciones lúdicas, en donde las intervenciones docentes son trascendentales (Gómez Smyth, 2015).

A modo de cierre, se puede evidenciar que, según el estudio de Silva y Bracht (2012), muchxs docentes que luchan y buscan alternativas de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, se sienten imposibilitadxs de realizar cambios debido a todo un sistema que oprime las diferentes posibilidades de transformación. Esta idea de opresión, se puede comprobar, también, en la opinión de lxs docentes que manifiestan sentir una desvalorización de su profesión dentro de la institución educativa, concluyendo que su actividad es reconocida sólo por salir al patio a jugar, cuando en realidad se ocupan de la formación del individuo mediante el reconocimiento del cuerpo y su conciencia corporal (Belloti, 2019).

Como última caracterización de las prácticas pedagógicas progresistas, encontramos a las prácticas transformadoras. Este modelo entiende a la Educación Física como “un campo ligado a 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” (Gómez Smyth, 2019, p. 6). Estas prácticas tienen ciertas características que se relacionan directamente con aspectos socio-culturales. Es decir, tienen una ideología comunista – socialista de la educación que, según Gómez Smyth (2019), evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a

lxs niñxs y adolescentes de criticidad y reflexividad de ciertos valores discriminatorios que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común. Con respecto a los procesos de aprendizaje y enseñanza, el autor manifiesta que estos se basan en modelos constructivistas donde existen participación protagónica de lxs estudiantes en una relación dialógica con lxs docentes. Estas prácticas deben permitir “explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otrxs” (Gómez Smyth, 2018, p. 86). Podemos evidenciar que estxs docentes se encuentran inmersos dentro la perspectiva humanista con aristas socio-críticas.

Finalizando el recorrido por las prácticas docentes y sus características, será conveniente recordar que, lxs educadorxs basan su desempeño en un origen personal, de formación académica y también de motivación profesional. Sin embargo, toda la propuesta cobra relevancia dentro de un proyecto curricular que “oriente las experiencias de aprendizaje en el transcurso de todas las clases de educación física en las que el alumnado participe en su vida escolar” (González, 2019, p. 39). Esto viene a consideración que, en lo cotidiano, los proyectos escolares cambian constantemente por diversos factores, a veces externos a la propia institución educativa, ignorándose la propia función social de la escuela (González, 2019). Lxs docentes de Educación Física evidencian que realizan sus tareas en un marco que lxs oprime, ya que no perciben la posibilidad de poder organizar y pensar sus prácticas pedagógicas con libertad (Rivera, s/f). Bajo un sistema que avasalla las posibilidades de transformación, los cambios hacia prácticas progresistas que puedan motivar a lxs docentes, pueden verse alteradas debido a este contexto de desinterés social.

Habiendo transitado los diferentes procesos que han legitimado a la Educación Física, evidenciando sus funciones sociales y objetivos educativos, presentamos posteriormente las posturas que lxs educadorxs demuestran para ejercer su rol en las clases dentro de las instituciones educativas. Este tipo de práctica pedagógica encuentra relación directa con el proceso de planificación y organización de la asignatura que le adjudican lxs profesorxs. En ella, pueden evidenciar sus ideologías, sus maneras de entender a la Educación Física y cómo pretenden que lxs estudiantes experimenten esta área. Para entender y

reconocer estas etapas que conforman a la organización de esta planificación docente, en las siguientes líneas, abordaremos diferentes saberes sobre la cultura corporal, que forman a la didáctica del área de Educación Física.

### **1.5.2. Capítulo 2: Didáctica de la Educación Física**

En el recorrido de los párrafos anteriores, hemos presentado cómo se ha legitimado e influenciado a la Educación Física escolar por diferentes sectores ajenos al área, e incluso ajenos al ámbito educativo, hasta lograr ubicarnos dentro de una postura socio-crítica, que inicia una perspectiva que se origina por dentro de la Educación Física. A su vez, hemos presentado las maneras en que lxs docentes se posicionan frente a la escuela y a sus grupos de estudiantes, reflexionando sobre la formación docente, la opresión social e institucional y el desgaste o motivación personal que cada sujeto posee. En esta oportunidad, es momento de entender cómo estxs educadorxs transmiten los conocimientos a lxs niñxs y jóvenes de manera tal que sean resignificados por ellxs de la mejor manera posible y, en este mismo sentido, qué conocimientos son los que eligen para este proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

Para lograr situarnos dentro de la definición de saberes de la cultura corporal, es preciso realizar una diferenciación entre los conceptos de contenidos y saberes. Podemos afirmar que, los contenidos son una selección de conocimientos científicos, estructurados, que se pensaron como centro de la enseñanza. Entendiendo así que, este sistema de instrucción, funciona al transmitir, recepcionar y acumular conocimientos (Rivera, s/f). En otras palabras, los contenidos implican todo aquello que se enseña. Ampliando estas conceptualizaciones, entendemos que estos términos forman parte del capital cultural que la sociedad intenta transmitir como bien cultural, por esto afirmamos que “no son ni universales, ni objetivos, precisan ser sometidos a procesos de

discusión” (Fernández Vaz y Rodríguez, 2016, p. 47) tanto por el campo académico como por el campo profesional. De esta manera, evidenciamos que surgen de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas. Dentro de los contenidos, podemos distinguir dos tipos, según Rozengardt (2011): los contenidos a enseñar, que se encuentran escritos en un documento curricular y manifiestan una voluntad política, y los contenidos de la enseñanza, que implican los que se ponen en acción dentro de la relación educativa. Complementando esta clasificación, exponemos que para que un contenido se transforme en educativo, requiere que se produzca una construcción del sujeto, que transforme ese conocimiento y que, a su vez, logre transformar a su entorno. Mediante este proceso, ese contenido, se ha transformado en saber (Rivera, s/f).

Interpretando estas definiciones, podemos decir que los contenidos son saberes. Sin embargo, esta afirmación no es tan correcta, implica una interpretación mejor teorizada. Los saberes son la problematización de los contenidos, y adquieren un sentido formativo “si son capaces de amalgamarse profundamente en la sensibilidad del sujeto” (Gómez, 2015, p. 112). Progresando en esta definición, Gómez (2015) explica que los saberes son un elemento determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aclara que la Educación Física se ocupa de transmitir un conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento, por lo que ese conocimiento es un saber de tipo práctico, pero sin olvidar el potencial que posee esta asignatura para el desarrollo humano integral. Dentro del área de Educación Física, los saberes refieren al área de conocimiento que tematiza sobre la cultura corporal (Gómez Smyth, 2020) y, desde un enfoque sociocultural, entendemos que son lo que la didáctica tradicional considera contenidos.

Para entender sobre la procedencia que los saberes en la Educación Física tienen, debemos comprender que se originan de un tipo de procedimiento que surge de la resolución de problemas, y esta actuación se materializa en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, es decir en la disponibilidad corporal (Gómez, 2015). A partir de esta definición, entendemos que esta disponibilidad corporal implica la apropiación de tres tipos de saberes. En primer lugar, los saberes eruditos, los cuales son originados en la investigación científica realizada por otras prácticas sociales, y que poseen proximidad y referencia con

la Educación Física. En segundo lugar, saberes expertos, que resultan de la combinación entre práctica y reflexión de la cultura corporal de movimiento, originadas en las prácticas sociales de referencia. En tercer y último lugar, los saberes personales, los cuales resultan de la actividad práctica, reflexiva y emocional de lxs alumnxs en las prácticas motrices (Gómez, 2015).

Para lograr comprender los niveles de complejidad que poseen los saberes, seguiremos el trabajo realizado por Gómez (2015), quien define que el saber que se enseña está inmerso en relaciones semióticas y puede ser detallado desde un análisis que se realiza en tres momentos, los cuales son identificados como primeridad, segundidad y terceridad. Para poder profundizar sobre estas concepciones, continuaremos con Gómez (2015), quien explica que las relaciones de primeridad “definen las propiedades inmediatas del objeto como cosa, normalmente en términos de relaciones físicas en el espacio y en el tiempo” (p. 115). La segundidad refiere a un sistema de relaciones en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. Este momento de análisis, sólo será evidente entendiendo de qué manera se constituyó como práctica motriz ese objeto. La terceridad indica que estos dos primeros momentos cobran sentido si este saber tiene implicancia sobre el sentido humano, situándose así dentro del terreno de la pedagogía, es decir entendiendo la transmisión del saber mediante los fines, valores, ideología y política (Gómez, 2015). Para clarificar estos términos, a continuación, podremos ejemplificar desde la Educación Física. Si tomamos un gesto técnico, como ser un golpe de manos bajas de vóley, entendemos que esta acción puede analizarse desde diferentes concepciones (biomecánicas, témporo-espacial, etc.) que determinarán las características de este gesto motor (primeridad). Si a este golpe de manos bajas, lo ubicamos dentro de una situación donde entendemos por qué se eligió esta técnica y no otra, y además por qué sería necesario usarse en ese contexto, entendemos que el sujeto que está empleando el gesto motor comprende la estructura del mismo y su significado (segundidad). Por último, las situaciones de juego, el momento donde, según lxs docentes, ese gesto técnico cobra valor pedagógico y significatividad, es decir en este ejemplo, la situación jugada de partido de vóley, sería el momento que se puede concebir la situación de enseñanza (terceridad). Para concluir con esta complejidad del saber, debemos aclarar que el momento de enseñanza ocurre

en las relaciones contextuales. Esto refiere a la relación del grupo específico de alumnx, a la relación del saber con los fines del proceso y a la relación de la adaptación que necesita ese saber para la enseñanza.

Retomando los saberes de la Educación Física, podemos evidenciar que los conocimientos específicos que encontramos dentro del área, los cuales consideramos propios, provienen de prácticas ajenas a la institución educativa. Esta afirmación ha quedado demostrada en el apartado de procesos de legitimación, donde se demuestra cómo la Educación Física fue legitimada por visiones heterónomas (Bracht, 1996), y por esto, deducimos que esos saberes poseen un valor relacionado con el imaginario social y decisiones políticas de cada momento histórico. Teniendo en cuenta lo expuesto, entendemos que la Educación Física es un campo que se ocupa de la transmisión de saberes de otros, y que no se ha ocupado de producir un saber propio (Gómez, 2015). Sin embargo, existen algunos movimientos que cuestionan el desarrollo curricular vigente, demostrando la incorporación de temáticas propias del campo, desde una postura socio-crítica. Las reformas curriculares de las últimas décadas, muestran que la discusión curricular está tensionada con relación de la estabilidad de los saberes a transmitir en Educación Física. Siguiendo a Gómez (2015), esta tensión se percibe por dos posturas. Una, es la tendencia a perpetuar prácticas mediante una auto legitimación que eternizan conocimientos en las instituciones. La otra postura, es la tendencia de las sociedades posmodernas a cambiar los sentidos continuamente de las prácticas motrices, lo cual se encuentra relacionado con la dinámica de la sociedad capitalista.

Continuando con esta conceptualización, tomaremos la reflexión que Gómez Smyth (2020) realiza sobre los saberes, quien define que estos conocimientos prácticos deben estar en relación con los intereses, necesidades, problematizaciones y deseos de lxs educandxs. Esto refiere a que, el/la docente debe entender para qué va a la clase, saber con qué sentido circularán esos saberes, y que la propuesta de clase no se realice en función de un contenido u objetivo rígido de un currículum. Esta reflexión se realiza cuestionando a las perspectivas tradicionales, las cuales centran la enseñanza en la transmisión de las prácticas corporales consagradas, reproduciendo la cultura dominante acríticamente (Rozengardt, 2011). Es por ello que, los saberes de las prácticas

corporales y motrices se adquieren en un proceso de socialización, simultáneo a la constitución de la identidad corporal. De esta manera, podemos afirmar que, las prácticas corporales son construcciones sociales con significados en el contexto que surgen y adquieren nuevos sentidos en las experiencias. A partir de estas definiciones, la Educación Física buscará generar experiencias con diferentes prácticas corporales y motrices para que lxs niñxs y adolescentes tengan la posibilidad de conocer, practicar para conocer y saber practicar, para que tengan el derecho de acceder a todo el capital cultural que existe (Gómez Smyth, 2020). Estos conceptos, tomados de las investigaciones realizadas por González (2016) para la Educación Física escolar de Brasil, pueden ser extrapolados a nuestra región, ya que permite una mejor visualización para lograr organizar los saberes. En su investigación, el autor presenta una organización referencial curricular en donde organiza las competencias, es decir los conocimientos necesarios para una actuación crítica, en un sentido transversal (los temas que constituyen los conocimientos, con una progresión en ciclos) y en un sentido longitudinal (progresión de competencias para cada tema). Profundizaremos dentro de este sentido transversal de esta organización curricular. González (2016) presenta que, este tema organizador, se encuentra dividido en dos ejes. Por un lado, los saberes conceptuales, los cuales son los saberes relativos a los conceptos que describen aspectos de las prácticas corporales sistematizadas, divididos en conocimientos técnicos y conocimientos críticos. Por otro lado, se encuentran los saberes corporales, que son los saberes que se producen con experiencias en el movimiento corporal. A su vez, este eje se sub-divide en saber practicar, que implica los conocimientos necesarios para que lxs niñxs realicen una práctica autónoma, en contextos recreativos, y en practicar para conocer, que refiere a la presentación de una práctica como experiencia corporal (González, 2016).

Para abordar el tratamiento de los saberes dentro de las clases, visualizamos que los conocimientos se organizan, siguiendo los estudios de Rozengardt (2011), en unidades temáticas y unidades didácticas. Por un lado, las unidades temáticas proponen una articulación entre las actividades corporales, su lógica y las posibilidades de significación por parte de los sujetos que aprenden, lo que permite una construcción de significados propios mediante la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, las unidades didácticas son el instrumento operativo

de la planificación para el/la docente, seleccionando un contenido que es recortado de un tema que proviene de las unidades temáticas (Rozengardt, 2011).

Podemos mencionar, desde un enfoque socio-cultural, que los saberes de la cultura corporal es aquella área de conocimiento que tematiza sobre las actividades expresivas corporales: juego, deporte, danza, gimnasia (Gómez Smyth, 2020). Para poder reconocer estos diferentes saberes corporales que se presentan en la Educación Física, presentaremos una clasificación realizada por Gómez Smyth (2020), realizada desde una postura socio-crítica. Esta clasificación se conforma de la siguiente manera:

- Prácticas corporales expresivas: incluye a las prácticas artísticas, a las aéreas y a las prácticas sobre ruedas.

- Prácticas corporales introyectivas: refiere a las prácticas que implican la conciencia de uno mismo, actividades que permiten un sentir la presencia personal.

- Prácticas corporales deportivas: incluye a los deportes que son considerados como contenidos de la cultura. Estas prácticas podemos dividirlos en prácticas deportivas psicomotrices y comotrices (actividades que plantean ausencia de interacción motriz) y en prácticas deportivas sociomotrices (diferenciadas en actividades de contracomunicación y cooperación práxica, actividades de colaboración práxica y actividades de contracomunicación práxica).

- Prácticas motrices: refiere a las posibilidades de movimiento. Estas prácticas se dividen en:

- \*Búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz: implica experimentar y descubrir acciones motrices propias espontáneas y singulares, individuales o en interacción con otros y/u objetos.

- \*Prácticas corporales cooperativas: actividad que impliquen competición recíproca, nunca competición.

- \*Métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física: actividades para el desarrollo de las cualidades físicas, su autoevaluación y diagramación de planificaciones de actividad corporal.

- Juego y jugar: esta dimensión puede dividirse en cuatro tipos:

\*Juegos de pueblos originarios: juegos que circulan como saberes de la cultura de pueblos originarios.

\*Juegos tradicionales: prácticas lúdicas transmitidas entre las generaciones, que permiten enseñar a jugar y comprender características de la identidad cultural.

\*Juego popular: práctica social donde se pretende crear con otros a partir de lo socialmente conocido, acordando reglas y siendo estas modificadas según la decisión de sus participantes.

\*Creación inventiva de instancias de juego/lúdicas: juegos iniciados por los jugadorxs quienes estructuran las formas de jugar.

-Prácticas corporales en relación con el medio ambiente: podemos diferenciar en actividades de aventura, contemplación del medio natural, campamentos, salidas en ambientes naturales, educación ambiental en relación a la actividad física y, por último, en elementos, equipos y procedimientos de seguridad para desenvolverse en ámbitos naturales.

(Gómez Smyth, 2020).

Luego de haber desarrollado los diferentes saberes que forman la cultura corporal, se debe evidenciar que las prácticas corporales y motrices están en estricta relación con los sujetos, que al apropiarse de esos objetos se configuran sus maneras de disponerse en las prácticas, y esto influye en las identidades corporales de las personas (Gómez Smyth, 2020). Sin embargo, estas conceptualizaciones serán llevadas a cabo con éxito si logramos valorizar lo que se enseña y al sujeto que aprende, dándole la importancia como foco central a las experiencias corporales y motrices de los niños y jóvenes.

El enfoque tradicional de las prácticas corporales de la Educación Física escolar y la estructuración rígida de las propuestas de clases, empezará a sufrir modificaciones en el momento que empezemos a crear, reflexionar y pensar la clase como un encuentro de personas, las cuales van a vivenciar y experimentar posibilidades de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en este campo disciplinar (Gómez Smyth, 2020).

Finalizando estas conceptualizaciones sobre los saberes de la cultura corporal y su vinculación con el área de Educación Física, hemos referenciado sobre el rol que los educadorxs debieran cumplir para que los alumnoxs logren vivenciar la mayor amplitud de prácticas motrices. En relación a lo mencionado, se hace

oportuno presentar, en las siguientes líneas, qué tipo de intervención realizan estxs docentes frente al desarrollo de sus clases y las diferentes situaciones de conflicto que puedan ocurrir, lo cual será otra característica para entender el tipo de práctica docente que se manifiesta.

### **1.5.2.2. Las intervenciones docentes.**

En el imaginario de las familias y de algunxs docentes que forman parte de las instituciones educativas se percibe que, durante las clases de Educación Física, se enseñan deportes, actividades o acondicionamiento físico mediante juegos. Es decir, estos actores pueden considerar que, con diferentes finalidades o propósitos, se está enseñando a jugar. Pero, ¿a qué nos referimos cuando pensamos en jugar? El juego es un producto cultural y social que, al mismo tiempo, reproduce cultura, como un conocimiento que se aprehende en el intercambio vincular con otrxs (Huizinga citado por Dupuy, 2017). La Educación Física se ha ido conformando con propuestas en relación a diferentes prácticas corporales que la fueron acercando a los juegos. Sin embargo, la asignatura priorizó su función en la enseñanza de un modo utilitario, obteniendo una finalidad extrínseca a la propia práctica, abandonando la idea del jugar por jugar (Dupuy, 2017). Ampliando estos conceptos, Rivero (2011) ha identificado tres concepciones sobre juego en Educación Física. La autora determina que, para algunxs educadorxs este aspecto es concebido como un contenido a enseñar, otrxs lo identifican como una estrategia metodológica. Por último, ciertxs docentes lo reconocen como un eje temático, entendiendo el valor del juego y el jugar, de modo que este permitiría enseñar a identificar procesos sociales mientras se juega. Podemos caracterizar que, la Educación Física tradicional se ha particularizado por enseñar mediante consignas para conducir los procesos de aprendizajes o implantar tipos de tareas motrices, habituados a que enseñar a jugar implica decir qué hacer y cómo hacerlo, y a eso lo identifican como juego (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). En función a lo expuesto, es conveniente aclarar que, no todas las instancias jugadas que se proponen en las clases implican esto, de hecho, algunas actividades nada tienen que ver con el jugar. Esta conceptualización que trasciende épocas, donde se cree que la Educación Física debe enseñar formas de juego, pero no enseña a jugar, el “juego no juego”

(Rivero, 2010, p.76), es una perspectiva que no da lugar a respuestas espontáneas y recibe sanciones o prohibiciones de lxs adultxs por no actuar como fue indicado. Es aquí donde debemos preguntarnos, mediante estas acciones ¿estamos atendiendo el derecho al juego que tienen lxs niñxs? Para intentar responder esto, podemos remitirnos a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 2013; IPA, 2013). Esta entidad expone que, se debe garantizar el derecho a acceder a verdaderas instancias por parte de lxs chicxs y jóvenes, remarcando la importancia en que “el juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones” (p. 4). A partir de esto, es oportuno considerar una Educación Física que permita jugar de manera transparente, donde estxs estudiantes logren ser protagonistas y consigan desarrollar sus propios guiones, posibilitando un modo de jugar lúdico. Este escenario auténtico, que no se vea controlado por lxs adultxs, permite que lxs niñxs tomen decisiones mientras juegan e, incluso, puedan elegir no jugar. Estos escenarios, llamados situaciones lúdicas, refieren a:

aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico (...) La forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles (Gómez Smyth, 2015, p. 138).

A partir de esta definición, entendemos como este concepto se diferencia de las secuencias de actividades o de tareas, en las cuales se organizan las prácticas en función de los contenidos que programan lxs docentes. Es así, como una nueva perspectiva de la Educación Física se plantea. Desde una visión emancipadora, el juego no es considerado una herramienta utilitaria sino, que es concebido como eje de la enseñanza, donde se permite jugar lúdicamente desarrollando prácticas de juego libre y espontáneo, en el cual el/la docente se proponga transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un contexto democrático, dialógico y vincular. Entendiendo estos valores enunciados, se pretende desterrar imposiciones autoritarias, en busca de educandxs creativxs, exploradorxs, autónomxs y libres en las clases de Educación Física (Dupuy, 2017). Al momento de proponer los encuentros, y tomar el juego y el jugar como eje temático, se invita a lxs niñxs a elegir voluntariamente. En este contexto, el/la

docente expone un accionar en el patio, el cual recibe miradas acusatorias y, a su vez, el/la profesor/a demuestra pocos argumentos que justifiquen su función. Esta búsqueda de legitimación del trabajo profesional, es un problema ante las formalidades de las escuelas que juzgan el accionar de jugar por jugar, como si esto no persiguiera una finalidad educativa, estando mal visto (Dupuy, 2019). Para dar una respuesta que logre legitimar la función del/la docente, se hace oportuno manifestar las formas de intervenir de lxs educadorxs y el rol que estxs poseen. Por un lado, el rol del/la docente se ubica desde un lugar de observador/a e intérprete de los modos de jugar, convirtiéndose en guías y acompañantes. A su vez, deben estar disponibles para lxs niñxs, atentxs a sus conductas, escuchando sus intereses y deseos que vayan sucediendo durante el juego. Estas características convierten al educador/a en jugadorxs expertxs, ya que su labor será la de enseñar a jugar de manera lúdica (Nella, 2010). Profundizando este concepto, Rivero (2011) explica que “favorecer el disfrute de los juegos implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego en el niño sin más pretensiones que divertirse con otros” (p. 10). No debemos confundir esta invitación a dejar jugar con una postura espontaneísta, ya que en esta última se genera un ambiente de vale todo. Continuando con la definición de jugador/a expertx, se hace pertinente manifestar que estxs educadorxs deben romper estructuras autoritarias (control, orden, sanciones, amenazas, estética tradicional de la clase) para ubicarse con un estilo abierto, flexible y democrático para el logro de la emancipación colectiva (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). Como cierre de estas caracterizaciones, podemos concluir con un concepto propuesto por Nella (2011), quien afirma que el/la experto/a es capaz de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Para lograr alejarnos de esta perspectiva de juego motor con fines, y acercarnos al concepto emancipador del juego lúdico, es fundamental reconocer la importancia de la intervención que lxs docentes tienen. Este accionar junto con el rol expertx, permitirán legitimar la función docente mencionada en párrafos anteriores. Para clarificar este concepto, debemos evidenciar que, mientras se desarrolla la clase, lxs niñxs van construyendo las situaciones de juego y es el/la docente expertx quien interviene para orientar que esas situaciones sostengan la ludicidad. Cabe destacar que, esta dirección de las prácticas posibilita a lxs niñxs ser

protagonistas del jugar, y no meros participantes, posibilitando la construcción de la autonomía de jugar (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). Esta misma será formada en la toma de decisiones, constituyéndose en múltiples experiencias. Como se ha expuesto, es tarea del/a profesor/a constituirse como asesor/a de lxs niñxs para que puedan entender sus modos de jugar, lo cual refiere a la intervención docente. Ampliando este concepto, Nella (2010) indica que la intervención “es una acción que contiene o impulsa, incita o dificulta, canaliza o desvía, dándole una forma y determinando una dirección” (p. 128). Podemos decir, entonces, que intervenir sirve para enseñar a comportarse, sensibilizarse, explorar normas. Reconociendo estas definiciones, es necesario destacar que toda intervención es ideológica e implica un posicionamiento político (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). Encadenando estos conceptos, se presentará una categorización de estas acciones docentes, las cuales permitirán clarificar las formas en que se puede desarrollar las situaciones de juego lúdico. A continuación, se expondrán los tipos de intervenciones docentes y sus características, las cuales son:

- Facilitadora: En esta intervención, el/la docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a lxs niñxs para que desplieguen sus modos de jugar. Lxs estudiantes reconocen que pueden jugar y que disponen de un adultx dispuestx a colaborar con ellxs durante las clases. Esta categoría posee cinco subdimensiones:

1-El/la docente prepara el espacio y los materiales didácticos para que lxs niñxs puedan construir situaciones de juego lúdicas de manera segura.

2-Lxs niñxs disponen de materiales didácticos para que armen sus ideas de juego.

3-Colabora con lxs niñxs para que la situación de juego pueda realizarse, generando espacios y usos de materiales seguros para el desarrollo del jugar.

4-Interroga a lxs niñxs sobre las necesidades materiales y espaciales para poder jugar.

5-El/la docente habilita o propone ideas de juegos, pero no las protagoniza. Dentro de esta subdimensión, podemos encontrar varias situaciones, en las cuales el/la docente:

5-1-Desplega un tema generador de juego propuesto por un niñx.

5-2-Sugiere opciones de juego a lxs niñxs

5-3-Desarrolla alguna acción corporal que amplía el juego iniciado.

5-4-Expone una indicación corporal que les permite a lxs niñxs jugar.

5-5-Orienta a lxs niñxs a iniciar sus propias acciones de juego o crear otras nuevas.

5-6-Colabora con los intercambios para que lxs niñxs puedan encontrarse y crear una situación de juego compartida.

- Observación Comunicativa: Implica una mirada atenta de la situación lúdica y la disponibilidad para el diálogo. Requiere de saber escuchar a lxs jugadorxs, evitando las imposiciones, ya que estxs docentes menosprecian la posibilidad de intervenir desde un enfoque tradicionalista. Esta posición como observador, implica correrse de la situación y requiere de una mirada atenta y comprometida de la situación lúdica. El/la docente debe estar disponible para el diálogo si es solicitado por algún/a jugador/a. “La disponibilidad para el diálogo, la capacidad de poder escuchar a los/as jugadores/as y en esa interacción poder generar un intercambio de saberes entre aquello que conoce el/la docente como jugador experto” (Dupuy, 2017, p.142), son características de este tipo de intervención.

- Delegativa: El/la docente habilita la posibilidad que un/a niñx o grupo enseñe las situaciones lúdicas creadas hacia otrxs niñxs, con sentido de invitación y en un clima de empatía. De esta manera, luego que el/la educador/a reconoce esa instancia de juego, permite que lxs niñxs se constituyan como enseñantes de sus saberes (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). Esta intervención posibilita que lxs estudiantes compartan y vuelvan a construir situaciones lúdicas con otrxs, permitiendo que el/la niñx explique de qué se trata el juego y brinde explicaciones de cómo jugarse, permitiendo que ellxs sean lxs verdaderxs partícipes del hecho educativo y constructorxs de la cultura lúdica (Dupuy, 2017).

- Jugador/a experto/a: El/la docente asume como un/a protagonista más de las instancias de juego y es reconocidx por lxs niñxs como tal, con la intencionalidad de involucrarse y participar dentro del juego. A su vez, tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación y dejar ser protagonistas a otrxs. Este tipo de intervención puede tomar tres direcciones:

1-El/la docente elabora situaciones lúdicas propias, en donde pueda incluirse a otrxs jugadorxs mediante la invitación a jugar.

2-El/la docente acepta invitaciones a jugar por parte de otrxs jugadorxs en instancias elaboradas por ellxs, expresando sus puntos de vista sin ánimos de imposición.

3-Invitar o aceptar invitaciones para participar de juegos tradicionales o formas de juegos conocidas, donde lxs jugadorxs tengan la libertad de aceptar o negar participar.

En todos estos casos, existe una caracterización que aplica a todxs lxs jugadorxs, la cual refiere a que los formatos de juegos a proponer deben generar la libre elección de participar, interpretadas siempre como propuestas no impositivas.

- Fundamentadora: En esta intervención, el/la docente expone razones que orientan a lxs niñxs a jugar una instancia de juego en forma lúdica. Se encarga de argumentar y explicar sobre modos de jugar y actuar, a su vez sobre el uso y distribución de materiales, turnos y lugares de juego, con el fin que se comprenda el derecho a jugar que tienen todxs. Se considera oportuno aclarar que, un fundamento actúa como un argumento que valida, sostiene y/o preserva algo, que en este contexto implica crear las bases en las cuales se apoya el jugar en forma lúdica visibilizando razones que se orienten a afianzar este modo de juego (Dupuy, 2017).

- Reflexiva: El/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico, procurando un examen de consciencia por parte de lxs jugadorxs sobre esa forma de juego, utilizando preguntas reflexivas, generando un diálogo y la auto-observación de las acciones. A su vez, se refiere a la necesidad de seguridad para construir instancias de juego. La utilización de preguntas abiertas pretende una introspección del niñx para que reajuste sus conductas y que actúe en conformidad con las normas aceptadas. Este espacio reflexivo no posee un momento determinado, sino que se va configurando de manera diferente, en ocasiones que surge la situación conflictiva, rompiéndose con el tradicionalismo de ubicar la reflexión para la vuelta a la calma (Dupuy, 2017).

- Deliberativa: El/la docente habilita la discusión y debate, en sentido democrático, sobre la forma y el modo de jugar en la situación lúdica. Se insta a que lxs jugadorxs consensuen los cursos de acción-resolución, de manera autónoma y protagónica. El diálogo es ejercido en planos de igualdad, generando que estos espacios de intercambio grupal encuentren un espacio participativo

fomentando prácticas reflexivas e inclusivas, respetando la opinión de lxs otrxs (Dupuy, 2017).

Para finalizar con estas categorizaciones, resulta conveniente presentar cinco nuevos modos de intervención que Gómez Smyth (2015) ha distinguido en su trabajo de investigación. Las mismas se expresan como:

- Enunciadora: El/la docente expone reglas que orientan a jugar de modo lúdico, presentando normas que permita continuar con el juego.
- Exhortativa: Se solicita acondicionar el juego para que se realice de un modo lúdico y que, a su vez, se adecuen acciones sobre asegurar los espacios o materiales de juego para evitar algún riesgo.
- Confirmativa: A partir de preguntas, el/la docente ratifica cómo debería jugarse lúdicamente. No son preguntas reflexivas, sino que corroboran la manera de jugar con lxs otrxs.
- Ejemplarizante: Expone ejemplos de casos sobre modos de jugar, como evidencia de cumplimiento o incumplimiento de reglas del juego, con el fin de que lxs jugadorxs adecuen el comportamiento al modelo propuesto.
- Sancionadora: Aplicación de castigos o censura verbal por un modo o acto de jugar no lúdico. En ningún caso se imponen castigos que impidan a lxs jugadorxs continuar jugando. El/la docente solicita explicaciones, para que se comprenda que se están rompiendo acuerdos, los cuales pueden tener consecuencias sobre otrxs, pidiendo que se evite una nueva transgresión.

Para concluir con estas caracterizaciones, podemos identificar algunos comportamientos predominantes en lxs docentes innovadorxs que, al intervenir durante las clases, pretenden lograr situaciones lúdicas. Estas identificaciones refieren a que estxs educadorxs actúan en la búsqueda constante por jugar de un modo lúdico, desvalorizan o interrumpen acciones y conductas que se orienten al juego no lúdico, se preocupan por la participación activa del/la alumnx, proveen herramientas para el desarrollo autónomo de lxs jugadorxs, usan acciones que persiguen la reflexión y el debate democrático, juegan como un/a jugador/a más, genera las condiciones adecuadas en cuanto al tiempo, espacios y elementos necesarios para poder jugar (Dupuy, 2017).

Continuando con situaciones que suceden dentro de las prácticas escolares, comprendemos que lxs niñxs traen a las clases de Educación Física sus maneras de jugar, su historia propia y, a su vez, aprenden a tener otros modos

de juego. En estas interacciones, las intervenciones docentes, tal como se ha expuesto en las líneas anteriores, demuestran cómo lxs educadorxs, enmarcadxs en una perspectiva emancipadora, intervienen en diferentes situaciones para lograr que, durante la construcción de la clase, se mantengan las instancias lúdicas. Sin embargo, durante el desarrollo de estos guiones, suelen ocurrir episodios de conflictos que también pueden afectar al jugar lúdicamente. La noción de conflicto refiere a situaciones en las cuales se percibe una interrupción, un obstáculo, una alteración en la secuencia de interacciones esperable en la clase (Gómez, 2006). En concordancia con este concepto, Iannone (2017) enuncia que las situaciones de conflicto intersubjetivo hacen referencia a circunstancias en la que lxs niñxs confrontan, reclaman por objetos o lugares sobre los que depositan deseos comunes, es decir tienen intereses distintos y contrapuestos, lo que genera una disputa. El conflicto se identifica cuando se rompen con reglas construidas. Para ampliar este concepto, continuaremos con Iannone (2017), quien argumenta que existen normas que ya están fundadas, las cuales podemos reconocerlas en dos formatos: como reglas institucionales o históricas, o como reglas particulares establecidas en las propias clases. Las primeras, refieren a pautas que están implícitas, producidas como normas sociales y que, en muchos casos, son difíciles de cambiar. Estas limitan la apropiación y generación de reglas nuevas y, también, la forma en que se despliegan la resolución de conflictos intersubjetivos. Las segundas, son reglas que se construyen en el espacio de interacción entre docentes y alumnxs. Sin embargo, cabe aclarar que, en esta construcción de normas existe una relación asimétrica, es decir, el/la docente propone la construcción de reglas planteadas en términos dialógicos, pero no implica que toda regla sea consensuable o válida (Gómez, 2013). Continuando con esta conceptualización, Iannone (2017) expresa que lxs docentes emancipadorxs consideran que la construcción conjunta de las normas puede llevarse a cabo si el/la educador/a se posiciona desde un lugar donde sugiere y no impone reglas, desde una postura de reflexión. Mediante la forma de intervenir que adoptan estxs docentes, se aspira al desarrollo de la autonomía en el/la estudiante como valor fundamental para resolver situaciones de conflicto. Dependiendo de la intervención o la no intervención, el/la docente puede generar diferentes aprendizajes, desde una postura más autoritaria hasta una más democrática. Lxs

docentes emancipadorxs entienden que, participando con lxs alumnxs e interactuando en la situación de conflicto, enseñan y aprenden al mismo tiempo. Destacamos que estxs docentes revisan y modifican, si así lo creen necesario, los modos de resolución que se determinaron en las clases.

Como se ha expuesto, lxs niñxs actúan con la intención de cumplir un deseo o interés y, al verse obstaculizada por la acción de otrxs, se origina el conflicto intersubjetivo. Es en este momento, donde la intervención docente se hace presente a fin de resolver el problema. Según los mandatos históricos y sociales, está establecido que el/la trasgresorx a una norma debe recibir un castigo por lo que hizo. Sin embargo, esta concepción ha sido objetada por lxs docentes emancipadorxs de Educación Física. Para lograr entender cómo se resuelven los conflictos intersubjetivos, seguiremos a Gómez (2013), quien ha propuesto una secuencia de acciones que forman la resolución de conflictos con intervención de docentes. Esta secuencia se diferencia en tres fases, las cuales se desarrollarán a continuación. La fase inicial indica que un conflicto comienza cuando un sujeto realiza una acción que contradice los deseos de otrxs o no es válida según las normas establecidas. Dentro de esta fase, se hace conveniente exponer que existen diferentes tipos de problemas que surgen de la interacción, definidos como problemas de justicia (Gómez, 2006). Ampliando este concepto, se han distinguido tres tipos, a saber: justicia distributiva (en el sentido de la igualdad, para la disposición y uso de materiales, espacios o turnos), justicia correctiva (censura de aquello que no se debe hacer y la propuesta reparatoria sobre lo ocurrido) y justicia procedimental (conflictos por la elección o aplicación de procedimientos para resolver los conflictos). Estos problemas de justicia planteados no son lineales, sino que puede iniciar con un tipo y luego establecerse en otro. Para entender cómo se origina esta fase inicial, la autora ha diferenciado diversas categorías sobre los motivos que pueden originar esta situación conflictiva, las cuales se identifican como: transgresiones a principios éticos-morales generales (derechos humanos, leyes nacionales e internacionales), transgresiones a normas institucionales (reglamentos escolares, normas de convivencia), transgresiones a las pautas reguladoras de la actividad o diferencias en la aplicación o interpretación de las mismas (en un juego reglado, una actividad pautada), disputas por objetos (lúdicos, escolares) y disputas por la aplicación de procedimientos (para realizar juegos). En relación

a los problemas de justicia expuesto, podemos advertir que los tres primeros motivos mencionados se vinculan con problema de justicia correctiva, la disputa por objetos se relaciona con la justicia distributiva y la disputa por procedimientos, con problemas de justicia procedimental (Iannone, 2017). Retomando con las acciones que realizan lxs docentes emancipadorxs, en esta etapa inicial, podemos afirmar que ellxs no intervienen inmediatamente, sino que observan para ver cómo se desarrollan los hechos, intentando que lxs niñxs logren resolver el conflicto de forma autónoma. En caso de ser solicitadx, la presencia es inmediata. Sin embargo, existe una excepción ya que, en caso de presentarse una agresión física o verbal, la intervención se hace en el momento del incidente, sin espera a ningún llamado.

Concluida la fase inicial y continuando con la secuencia de resolución de conflicto, presentamos la segunda fase, la cual es enunciada por Gómez (2013) como indagatoria. En esta etapa, se realiza una construcción narrativa de los hechos, solicitando a lxs participantes el relato de lo sucedido que motivaron al conflicto y, en algunos casos, se requieren los procedimientos para intentar resolverlo. El/la docente participa en función de autoridad, intentando lograr una narración verdadera y pudiendo utilizar preguntas o enunciados verbales, para habilitar el relato por parte de lxs protagonistas del conflicto. Para que esta fase se despliegue, pueden sucederse varios escenarios. Por un lado, esta reconstrucción puede no continuar, porque ningún niñx responde a las preguntas o porque el/la docente no indaga. También, puede desplegarse la fase solicitando la cooperación de algunxs de lxs participantes del conflicto. Por último, desde una visión más democrática, puede solicitarse la palabra de todxs lxs partícipes. A partir de lo expuesto, podemos concluir que, las intervenciones de lxs docentes, apuntan a construir lo sucedido, indagando y permitiendo hablar a cada protagonista.

Para culminar con esta secuencia de acciones para resolver los conflictos, presentaremos la fase final, denominada resolutoria. En esta tercera parte, se consideran los relatos construidos y se presenta una resolución del problema. Para poder entender con mayor claridad a esta etapa, seguiremos las definiciones que Gómez (2006) ha presentado sobre los diferentes tipos de resolución de conflictos, a saber:

-Desistimiento: algunx de lxs protagonistas o ambxs abandonan su posición en el conflicto. Este tipo de resolución incluye la caducidad, es decir que se diluye por el paso del tiempo.

-Conciliación: el conflicto se extingue por acuerdo sin realizar transacciones. En este tipo de resolución, lxs protagonistas manifiestan su voluntad de acordar y concluir el conflicto.

-Transacción: implica alguna forma de intercambio entre lxs protagonistas, donde cada parte cede algo.

En estos últimos dos tipos de resoluciones (conciliación y transacción), pueden sucederse mediante la intervención del/la docente, por orden de estx, por la mediación propositiva del/la educador/a o la conciliación/transacción voluntaria entre pares.

-Sanción: requiere la intervención de un/a participante que actúa como autoridad, cuya resolución implica alguna pena. La sanción surge dentro de la relación de autoridad asimétrica, la cual no puede abstraerse del contexto escolar del cual depende (Iannone, 2017). Esta intervención docente se inicia distinguiendo al/la transgresorx y evidenciando que su conducta rompió con las normas establecidas. Ahora bien, la finalización de este episodio conflictivo puede variar, según diferentes modos de sanción, que a continuación se categorizarán: aplicación de castigos (con fines expiatorios; exclusión momentánea o definitiva del grupo, del juego, etc.; privación del objeto en disputa; restitución del objeto en disputa), censura verbal del acto (explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que: rompió un lazo social, las consecuencias ocasionadas, nuevos modos de acción adecuadas a las normas, mediante el pedido de evitar nuevas transgresiones, intimidación grupal para evitar posibles imitadorxs) y censura del acto y exhortación a que el/la niñx realice acciones alternativas adecuadas a las normas (Gómez, 2010). Analizando estas categorías, entendemos que, según la intervención que realicen lxs docentes, se fomentará una concepción del niñx que afectará en su propia imagen y en su comprensión como sujeto social y moral. Esto hace referencia a que, si el modo de acción del/la docente demuestra que la autoridad imparte un sufrimiento como forma de educación al niñx transgresor/a, bajo las condiciones de una sociedad punitiva, estx niñx se creará una imagen donde entiende que un/a transgresor/a merece ser castigadx. En cambio, si el/la docente sustenta su intervención en

un formato no punitivo, desde una posición crítica y creando situaciones que permitan la sublimación, estx niñx creará una imagen de sí como alguien con posibilidades de aprender formas adecuadas de actuar y compensar el daño (Gómez, 2013).

A modo de cierre respecto de estas situaciones de conflicto ocasionadas en el ámbito escolar, Gómez (2006) presenta una analogía respecto al tratamiento de estas problemáticas con un formato judicial. La autora remite que se sostienen algunos procedimientos para la resolución de los conflictos con una estructura similar a un juicio oral tradicional. En este procedimiento, se pueden identificar cuatro funciones que participan del mismo:

-proponente: quien actualiza el conflicto al disputar un objeto, exponer un problema, realizar un reclamo (ejemplo: un niño que manifiesta que le sacaron una pelota).

-oponente: quien disputa el objeto, defiende su accionar o es destinatarix del reclamo; es el opuesto de proponente (ejemplo: la niña acusada de sacarle la pelota al niño).

-juez o autoridad: quien mediatiza la posición entre estas dos primeras funciones mencionadas e intenta resolver el conflicto. Su accionar pretende generar la reconstrucción de los hechos mediante la indagación, para luego dictaminar los cursos de acción o resolución. Su posición puede presentarse por pedido de los protagonistas, por pedido de terceros o de oficio (ejemplo: el/la docente que se acerca, pide el relato de los hechos, puede solicitar otras visiones y finalmente, dictamina una propuesta de solución).

-adyuvante: quien/es contribuyen con algunas de las otras funciones, como testigos (otrxs niñxs que observaron y relatan lo ocurrido).

Cabe señalar que, los distintos casos de aplicación de estos formatos judiciales no son idénticos, pero la estructura y las funciones permanecen estables ante conflictos intersubjetivos.

Considerando todas las temáticas expuestas, hemos manifestado distintas formas de intervención docente, las cuales justifican el rol expertx que lxs educadores de Educación Física deben poseer para lograr crear clases donde lxs niñxs sean protagonistas y aprendan a jugar jugando. Es decir, se han expuestos distintas formas de accionar de lxs profesorxs de manera que lxs estudiantes encuentren herramientas para jugar en modo lúdico, pero también

otorgándoles el protagonismo para la discusión de reglas o posibilitando la construcción de nuevas normas según sus intereses. Coincidimos con Dupuy (2019), en afirmar que esta concepción de juego guionado por lxs niñxs en concepto de ludicidad, “se ve favorecida por las múltiples actuaciones docentes que garantizarían el jugar espontáneo, en tanto libertad, imaginación, opcionalidad y posibilidad de emocionarse” (p.14). En este aprendizaje y desarrollo de los encuentros, se presentarán conflictos de diversas índoles pero que se podrán resolver en formas múltiples. Desde una perspectiva emancipadora, entendemos que lxs docentes propondrán acciones para que sus alumnxs desarrollen una voz crítica en sus experiencias, promoviendo una resolución de conflictos dialógica y autónoma, y cualquiera sea el tipo de conflicto surgido, la resolución se sustente en acciones de fundamentos pedagógicos no punitivos.

A partir de esto, podemos concluir que junto con las intervenciones de lxs educadorxs, se deben plantear propuestas de enseñanza que permitan este tipo de proceso de aprendizaje de lxs niñxs, promoviendo la construcción de situaciones lúdicas. Para seguir construyendo herramientas de esta visión emancipadora, a continuación, se expondrán diferentes modos de organizar los encuentros de Educación Física y las distintas propuestas de enseñanza, que brindarán instrumentos para anclar una didáctica crítica.

### **1.5.2.3. Organización de los encuentros y propuestas de enseñanza.**

El proceso de construcción de las clases de Educación Física, expone las acciones que lxs docentes realizarán para poder proponer las actividades que permitirán la circulación de los saberes. A su vez, estas intervenciones expondrán el enfoque pedagógico y la función social del área que cada educadorx le otorga, como parte de su posicionamiento ideológico. A partir de lo expuesto entendemos que, para poder llevar adelante los encuentros con los grupos, el/la docente creará instancias de juego mediante un tipo de organización y, a su vez, debe presentar las maneras de trabajo, es decir debe explicitar las diferentes propuestas de enseñanza. Mediante estas proposiciones, puede preverse cómo se irá actuando y qué puede ir pasando en los encuentros (Gómez Smyth, 2020). Concluimos así que, los procesos de

enseñanza tienen que acompañar el proceso de aprendizaje que realizan lxs niñxs, donde los modos de juego y el armado del guion del mismo se hacen presentes de manera simultánea.

Para poder clarificar estas conceptualizaciones, se expondrán los modelos utilizados para poder organizar las clases de Educación Física, teniendo en cuenta las características de cada uno a fin de vincularlos con enfoques más tradicionalistas o más críticos. Cabe aclarar que, las formas organizativas favorecen el abordaje de las necesidades específicas de cada estudiante. Siguiendo a Morén (2017), la autora expone que existen tres variables para analizar las propuestas de organización de las tareas cotidianas docente. La primera de estas, se organiza de acuerdo a su estructura. Este tipo de organización refiere a los componentes que constituyen la clase, pudiendo establecerse una multitud de formas de desarrollarlas según las finalidades y formas de entender la Educación Física que existan (Morén, 2017). Dentro de esta variable, se presentan dos modelos para organizar las clases: modelo tradicional y modelo constructivista. El primero, está basado en modelos de entrenamiento físico-deportivos y en sustentos fisiológicos. Los encuentros se organizan en tres momentos, reconocidos como calentamiento, central y final o calmante, los cuales se presentan fragmentados y en un formato rígido. Dentro de este modelo tradicional, podemos encontrar una variable de propuesta más flexible, desarrollada por Cortés (1999), la cual posee una intencionalidad educativa. Esta propuesta, acuerda en dividir las clases en tres fases, nombradas como momento inicial, momento de actividad motriz y momento final, pero no se encuentran fragmentadas, sino que están planteadas como una secuencia integrada. Por otra parte, presentamos un modelo constructivista, el cual propone crear diferentes entornos de aprendizaje donde el grupo pueda explorar y jugar libremente (Blández, 1995). Este tipo de organización le otorga libertad a lxs niñxs para que interactúen con los objetos, según sus necesidades e intereses. Encadenando esta descripción, Gómez Smyth (2014) agrega que, en este modelo, los encuentros se organizan por propuestas, las cuales devienen de emergentes de jornadas anteriores o sucesos propios del día. En esta idea organizativa, las clases se plantean en tres fases, conocidas como encuentro inicial (se recuerdan las normas de comportamiento y se invita a jugar libremente), desarrollo de la actividad (juego libre sin intervención del/la docente,

a menos que sea requerido) y puesta en común (lxs educandxs hablan sobre lo que han realizado). A partir de lo expuesto, podemos concluir que el modelo tradicional mantiene un formato organizativo que aún podemos encontrar en las clases de Educación Física de todos los niveles educativos, entendiendo al cuerpo de lxs estudiantes como un instrumento. Hace falta superar esta concepción, para comprender que los sujetos que participan de los encuentros son seres con necesidades, intereses, creadores de cultura y reflexivos, con necesidad de participar de un modelo transformador.

Continuando con las propuestas de organización, presentaremos la variable de clasificación según el grupo. Se presentan diferentes maneras de agruparlos, las cuales se indican como: masiva (tarea idéntica para todo el grupo), subgrupos, circuitos o estaciones (tareas variadas propuestas por el/la docente), talleres (tareas con diferentes propuestas, creadas por lxs estudiantes y el/la profesor/a), por parejas y de forma individualizada (Morén, 2017). Interpretando estas categorizaciones, podemos observar que en ninguna de las propuestas se plantea la agrupación de lxs estudiantes según la afinidad, sea por algún material, por compañerx o por la situación de juego. Para poder incluir este tipo de organización faltante, que refiere al interés de lxs niñxs, Morén (2017) ha propuesto nominalizarla “de forma autónoma” (p. 50), término que, según sus investigaciones, incluiría a la forma de trabajo de lxs docentes innovadorxs.

Para finalizar con esta presentación de organizaciones de los encuentros, la tercera variable a considerar refiere al tipo de participación de lxs educandxs. Si partimos de la definición que considera a participar como “conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común” (Frigerio y Poggi en Morén, 2017, p.50), podemos entender que esta participación en Educación Física permite desarrollar pertenencia, reconocimiento y compromiso hacia un proyecto o grupo. Para clarificar estos tipos de participaciones, abordaremos la clasificación que ha desarrollado Hart (1993), en la cual categoriza indicando que existen diferentes niveles de participación. En consecuencia, propone una tipología de ocho niveles. El primer nivel es manipulación, el segundo es decoración y el tercero es participación simbólica. Este primer grupo es considerado como un bloque que no suponen verdaderas participaciones, sino una apariencia. Continuando con la clasificación, encontramos el nivel cuatro llamado asignadxs

pero no informadxs, y el quinto, consultadxs e informadxs, los cuales conforman un bloque de participación genuina. Profundizando este análisis, el autor indica que para que se produzca una verdadera participación por parte de lxs educandxs, lxs mismxs deben comprender el proyecto propuesto, ser conscientes de quién toma las decisiones y los motivos de participar y, por último, que intervengan voluntariamente. Finalizando estas nivelaciones, el tercer bloque está formado por el nivel seis llamado proyectos iniciados por lxs adultxs, con decisiones compartidas con lxs niñxs, el nivel siete corresponde a iniciados y dirigidos por lxs niñxs, y el octavo nivel llamado proyectos iniciados por lxs niñxs compartiendo las decisiones con lxs adultxs. Estos refieren a una participación activa y significativa de lxs estudiantes involucradxs en las tomas de decisiones. Ampliando estos conceptos sobre los tipos de participación, presentaremos una categorización, que refiere a una forma de clasificar la participación infantil según cuatro definiciones, propuestas por Trilla y Novella (2001). Este planteo se enumera en: participación simple (juego dirigido, lxs niñxs participan como espectadorxs o ejecutantes siguiendo indicaciones), participación consultiva (lxs alumnx opinan, proponen ideas y el/la docente supone escuchar y considerar esas opiniones), participación proyectiva (lxs niñxs se convierten en agentes, opinando, interviniendo e involucradxs en las decisiones) y meta participación (sujetos que piden, exigen o generan nuevos espacios de participación, reclamando su derecho a ser parte).

A partir de las conceptualizaciones expuestas, podemos definir que los educadores posicionados desde un enfoque crítico y emancipador, aspiran a que lxs estudiantes se posicionen en un nivel siete de participación, siguiendo a Hart (1993), el cual refiere a proyectos que inicien y dirijan lxs niñxs y que, a su vez, logren una meta participación, siguiendo a Trilla y Novella (2001), donde lxs docentes intervengan como guías y facilitadorxs de las propuestas, siendo lxs alumnx quienes generen sus propios espacios.

Continuando con este proceso de construcción de las clases, nos encontramos en una instancia en la cual lxs docentes se plantean elaborar una propuesta efectiva de trabajo. Esta instancia refiere al diseño de los encuentros, que indica una anticipación a la forma en que estx educador/a considera que el/la niñ alcanzará ese aprendizaje. Nos encontramos, entonces, con el proceso de formular las propuestas de enseñanzas, que incluyen a los tipos de tareas y a

las formas de juego (Morén, 2017). Para iniciar esta descripción, haremos referencia, en primer lugar, a los tipos de propuestas de trabajo, es decir a las tareas que proporcionan lxs profesorxs. Esta situación pedagógica incluye la actividad motriz y la consigna o intervención verbal. A su vez, tiene implicancia el lugar en que se desarrolla la acción y los objetos usados. Sin embargo, lo que determinará el tipo de tarea es el grado de precisión de la indicación, según se logre especificar esa consigna. Estas características permitirán una clasificación, según Blázquez Sánchez (1982), que se configura como: tareas no definidas, semi-definidas y definidas. Las tareas no definidas refieren a acciones en donde el/la docente no especifica el comportamiento motor o la operación a realizar por el/la niñx. Esta primera propuesta se divide en tres grupos: Tipo I (nada es específico, el/la docente prepara el lugar y dispone el material y cada unx escoge libremente), tipo II (se especifica el acondicionamiento del medio, es decir se propone el material, pero se desconoce el objetivo y las acciones a efectuar) y tipo III (el/la docente introduce nuevo material o tareas para mayor exploración). Este tipo de tareas constituyen la base de las situaciones exploratorias. Continuando con esta clasificación, exponemos a las tareas semi-definidas, las cuales plantean el objetivo a perseguir, pero no se conoce la manera en que se alcanzará. Posee dos subtipos: tipo I (no se especifica la utilización de material ni las operaciones, sólo el objetivo) y tipo II (se especifica el material y el objetivo, pero no se indica el cómo). Este tipo de tareas son la base de las situaciones problemas. Ampliando este concepto, presentamos una derivación de este tipo de tareas que, según Conde Caveda (2001), se identifican como cuentos motores. Esta variante refiere a cuentos narrados, que puede incluir música de fondo, donde se intenta resolver un desafío, permitiendo incorporar materiales según el argumento. De esta manera, se propone interpretar corporalmente lo que se va verbalizando. Finalizando, encontramos las tareas definidas, las cuales se caracterizan por especificar la acción motriz a realizar. Se subdivide en: Tipo I (repetición de ejercicios, donde el medio y las operaciones están especificadas, pero el objetivo no) y tipo II (todos los aspectos se especifican, tanto medio, objetivo y operación, siendo este tipo referente de la iniciación deportiva).

A raíz de lo expuesto, podemos especificar que las tareas definidas se relacionan con una pedagogía tradicional, en donde el/la docente se posiciona desde una

actitud directiva. En cambio, las tareas no definidas y semi-definidas, en todas sus variantes, se relacionan con una pedagogía de la situación, con mayor relación a docentes emancipadorxs, con actitudes no directivas, permitiendo a lxs estudiantes mayor elección y posibilidades de movimientos indeterminados (Morén, 2017).

Encadenando estos conceptos, se presentará una manera de organizar las tareas, que refiere a las propuestas de enseñanza según el juego y el jugar. Si bien, como hemos referido en otro apartado, el juego puede concebirse como estrategia metodológica o como un contenido a enseñar (Rivero, 2011), en esta tipología se hará referencia a la manera que conciben lxs docentes innovadorxs el valor del juego, desde una concepción como eje temático de la Educación Física. Desde este enfoque, se permitirá reconocer los procesos sociales que acontecen mientras se juega, involucrando al cuerpo y al movimiento con significado cultural (Rivero, 2010). Lxs educadores emancipadorxs utilizan ciertos tipos de juegos que mantienen las características de permitir a lxs niñxs ser lxs protagonistas y, a su vez, que en esos encuentros prevalezcan momentos lúdicos. Para lograr esto, prevalece la utilización de las situaciones lúdicas definidas, por Gómez Smyth y Capllonch (2015), como instancias de juego voluntaria, permitiendo a lxs jugadorxs la construcción de los guiones, siempre jugando de un modo lúdico. Para que esta idea prevalezca, el/la docente deberá intervenir para lograr esta ludicidad, acompañando y guiando las normas o debates que ocurrieran, permitiendo a lxs estudiantes inventar su propio juego. Complementando estas acciones, presentamos otra forma de jugar que refiere a los juegos populares. Siguiendo a Rivero (2011), este concepto refiere a juegos elegidos culturalmente, que se transmiten entre generaciones, pero que permite la posibilidad de crear reglas a partir de lo conocido socialmente. Este tipo de encuentro permite jugar con otrxs, reconocer elementos que pueden modificarse y tomar decisiones, mientras se juega para divertirse más (Morén, 2017). Se debe poner atención a que estos juegos populares pueden conformarse como instancias no lúdicas, ya que están reglados por lxs estudiantes, quienes pueden no mantener esta ludicidad en sus decisiones.

A modo de conclusión, podemos exponer que lxs docentes de Educación Física, posicionadxs dentro de un enfoque emancipador e innovador, utilizan propuestas de enseñanza con tareas no definidas, permitiendo que sean lxs niñxs quienes

elijan a qué jugar y creando sus posibilidades de juego lúdico. Estxs educadorxs consideran al juego como un eje temático, para involucrar la motricidad con sentido cultural y significado. Por último, la organización de sus clases es planteada en un marco que genere libertad a lxs educandxs para que interactúen con los objetos, los espacios y otrxs pares según sus necesidades, sin una estructura fija, sino a partir de emergentes que surjan en las clases. Siguiendo esta perspectiva, los grupos se organizan en forma autónoma, según su interés. Lxs docentes guían y orientan las propuestas de juego, y pretenden generarles el deseo a quienes no participan. De esta manera, se propone la circulación de conocimientos para que lxs estudiantes vivencien, experimenten y se apropien de cada propuesta, las resignifiquen y puedan construir nuevas ideas, a partir de su participación activa en la construcción de saberes.

En el recorrido de estos apartados, hemos transitado por diferentes momentos de la práctica docente, donde se evidenciaron los saberes de la cultura corporal que debieran circular en nuestras clases, las formas de intervenir como educadorxs, las propuestas de enseñanza y, por último, la forma de organizar los encuentros con los grupos. A partir de lo expuesto, nos encontramos en posición de preguntarnos de qué manera será evaluado todo el camino realizado por lxs estudiantes y por lxs docentes. En las siguientes líneas, se presentará la evaluación en el área de Educación Física, según diferentes perspectivas.

#### **1.5.2.4. Evaluación en la Educación Física.**

Al culminar todo proyecto de trabajo, llega una etapa de cierre, un momento en el cual se revisan, se controlan y se reflexionan los resultados de una propuesta. Entendemos que toda planificación requiere una evaluación. Dentro del contexto educativo, la evaluación es presentada como un acto creativo, en el cual lxs docentes buscan revelar información sobre los procesos de aprendizajes de lxs niñxs, visibilizando debilidades y fortalezas, para finalmente seguir enriqueciendo esta etapa de aprendizajes (Basso, 2018). Decimos que es un acto creativo, ya que desafía al docente a analizar su propia práctica de enseñanza. Sin embargo, esta invitación a reflexionar sobre los modos de enseñanza, se encuentran obstaculizados debido a que los modelos evaluativos

presentes dentro de las escuelas y, más específicamente en la Educación Física, se hallan desfasados de las actualizaciones educativas presentadas en los diferentes diseños, con enfoques humanistas y democráticos. En concordancia con lo expuesto, Aisenstein (1996) plantea revisar las estrategias didácticas docentes, entendiendo si las mismas están pensadas como estrategias sociales (pedagógicas y políticas), o si discurren como dispositivos que actualizan la función disciplinadora de la Educación Física. A partir de esta conceptualización, presentaremos dos modelos de evaluación, uno que se observa cotidianamente en las escuelas vinculando directamente a la evaluación con la calificación, entendiéndolo como el fin educativo. Y otro enfoque, que critica este primer planteo, en búsqueda de datos cualitativos, como una acción constante de relaciones entre lxs actorxs del proceso educativo.

El primer modelo enunciado refiere a la evaluación tradicional. Este tipo de proceso ha prevalecido en el tiempo, sin cuestionamientos ni objeciones, entendiendo que este modo de evaluar es viable y objetivo. Recurriendo a la génesis educativa, entendemos que la evaluación nace como un método homogeneizante para lxs alumnxs y de control para lxs docentes (Rivera, 2015). Siguiendo estas conceptualizaciones, Fernández-Balboa (2005) aclara que este formato le otorga al/la docente el poder absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de notas reconociendo, de esta manera, que la finalidad de este proceso es la dependencia y sumisión de las personas a la autoridad. Cabe destacar que, estxs educadorxs suelen recurrir a antiguas vivencias, por lo que existen “traslaciones casi directas del modo de enseñar y evaluar practicados en el marco de la formación como profesores” (Schnaidler, 2010, p. 9). Retomando este proceso evaluativo, destacamos que el/la docente no aporta herramientas de autogestión, lxs educandxs siempre esperan que el/la adultx les diga qué, cómo y cuándo hacer las cosas. Fomentar esta dependencia, refiere a una dinámica de recompensas y castigos que la autoridad (el/la docente) aplica sobre los sujetos (estudiantes) para desarrollar ciertos comportamientos. Esta definición refiere al concepto de conciencia autoritaria (Fromm citado en Fernández-Balboa, 2005). Este término es común en el ámbito escolar, ya que pretende conseguir la obediencia y el control del alumnado. Continuando con este modelo, podemos destacar que, estxs

docentes entienden que la evaluación consta de tres momentos: diagnóstica, intermedia y final, siendo esta última la que demuestra lo conseguido por lxs estudiantes, es decir indican si lograron (o no) esa destreza que les faltaba (Gómez Smyth, 2020). Para conseguir esta información, lxs docentes realizan una aplicación sistémica de pruebas de capacidad física, habilidad y rendimiento físico-motriz, que logran calificar mediante test generales descontextualizados del grupo, indicando un número como nota calificadora. Lxs estudiantes realizan una repetición de acciones motrices, lo cual es evaluable mediante un dispositivo medible objetivable. Para profundizar este tipo de proceso, seguiremos a Rivera (2015), quien se ha ocupado de otorgarle características a este tipo de modelo evaluativo, enunciándolo como: fragmentada y descontextualizada (carece de hilo conductor con el proceso de enseñanza), deshonesto e impertinente (estudiante que repite lo que el/la docente quiere escuchar) y bancarizada y mediática (docente posee el saber absoluto, alumnx no sabe nada). En concordancia con esta descripción, López Pastor (2009) agrega características a este método, las cuales refieren a la utilización de los test y su falta de justificación teórica, al reduccionismo de la Educación Física a pocos contenidos (capacidades físicas y habilidades motoras), a que se superficializa el aprendizaje, a la imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos, a la simplificación de uso sólo como calificación, a la búsqueda de estatus en la asignatura en base a la evaluación y al temor a adentrarse a otros sistemas evaluativos.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, entendemos que la educación no se encuentra aislada de la realidad social y política, sino que, por el contrario, impacta directamente en las decisiones formativas y educativas. El proceso de evaluación no es una excepción a esta influencia. En concordancia con lo expuesto, Rivera (2015) define que el sistema neoliberal, como máxima expresión de capitalismo, ha resignificado la evaluación mediante la medición de desempeños según el resultado final, formando una sociedad ávida de resultados relacionados al éxito y el consumo. En relación a esto, Perassi (2008) afirma que, la evaluación dejó de ser una problemática de lxs investigadorxs, para ser una preocupación política. Dentro de este proceso de evaluación tradicional, encontramos docentes que avalan este modelo, bajo algunos paradigmas que le otorgan validez en las prácticas pedagógicas. Algunos de

estos modelos, refieren al uso de la premiación como incentivo para participar, a la observación directa como mirada de excelencia, al discurso de formación de cuerpos saludables, a la valoración estética de los cuerpos y a la administración del tiempo y el espacio en relación al género (Schnaidler, 2010). Podemos concluir que, la evaluación tradicional sigue vigente en la Educación Física en la actualidad, ya que la burocracia administrativa de las instituciones educativas solicita una calificación, y fundamentan la permanencia de este modelo. Sin embargo, en los últimos tiempos, los principios que cimientan este modelo se encuentran cuestionados. Para poder avanzar hacia una nueva mirada y hacia una nueva visión sobre la evaluación, resulta conveniente denostar algunos mitos que, según Fernández-Balboa (2005), se han anclado para mantener esta ideología evaluativa. Los mitos enumerados por el autor refieren a: el valor pedagógico de las notas (no lo poseen, son herramientas de poder que premian o penalizan), la naturalidad de las notas (no son naturales, son una invención con finalidad administrativa), la objetividad de las notas (no son objetivas, ya que las elige un/a docente en forma subjetiva), la justicia de las notas (alumnxs tratados con igualdad indica injusticia, ya que cada unx se encuentra en diferentes puntos de partida), la meritocracia (los exámenes no dan las mismas oportunidades a todxs), la validez de las notas y los exámenes (los métodos de calificación no suelen ser válidos y generalizan resultados), la significación de las notas cuantificadas (presupone que la nota numérica es significativa, pero el conocimiento es intangible), la satisfacción por el deber cumplido (la satisfacción es positiva, pero los sentimientos asociados a los exámenes suelen ser negativos), maestrx como autoridad institucional (avalado en la conciencia autoritaria, que genera alumnxs sumisxs y dependientes). Luego de esta exposición, concluimos que todas estas tradiciones deben ser cuestionadas desde una postura democrática y humanista, permitiendo una desconstrucción de estos mitos escolares y generando que lxs estudiantes inicien una práctica de autodeterminación y autorregulación. Siguiendo esta temática, se hace oportuno aclarar y entender que cuando el hincapié se hace en las notas, se da importancia a la autoridad y, por ende, el objetivo no es educativo. En cambio, si el acento se centra en las personas fomentando su dignidad, entonces sí es educativo (Fernández-Balboa, 2005). Profundizando estos conceptos, y posicionadxs desde una perspectiva innovadora, encontramos docentes que han

criticado la objetividad de esta evaluación mecanicista para buscar ponerle nota a aspectos subjetivos. ¿Es posible evaluar el interés, la motivación y la participación mediante un test de resistencia? ¿Cómo calificar a quienes han participado activamente de las propuestas presentadas, pero no logran una marca de distancia dispuesta por tablas estadísticas? ¿Qué nota se coloca por actitud? Muchas preguntas, como estas y mejores aún, no encontraron respuestas en la evaluación tradicionalista, las cuales generaron un dilema que dieron iniciativa a fomentar una nueva evaluación, desde una mirada integral del sujeto. Se plantea una visión que tuviera en cuenta la corporeidad, la singularidad y la heterogeneidad (Rivera, 2015). Estamos en vistas de una nueva Educación Física que, en palabras de Tinajas Ruiz, Tinajas Ruiz & Arrontes Arranz (1995), invita a pensar una asignatura “que ofrezca como principal argumento para la participación, la motivación intrínseca que representa el placer que proporciona la propia actividad física” (p. 125).

A partir de lo expuesto, entendemos una nueva posible forma de evaluar, encontrándonos con un modelo de evaluación formativa. Esta propuesta se percibe más coherente y adecuada con las propuestas de aprendizaje activa y participativa, que se presentan en las formas de trabajo entre docentes y alumnxs dentro de una perspectiva innovadora, construyendo una enseñanza-aprendizaje contra hegemónico. López Pastor (2009) define este modelo como todo proceso de evaluación que sirve para que lxs estudiantes aprendan o corrijan sus errores, y para que el profesorado aprenda a perfeccionar su práctica docente. Entendemos entonces que, la finalidad no es calificar, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar a lxs alumnxs. Este concepto se asocia al proceso de evaluación compartida (López Pastor, 2006), la cual refiere a una toma de decisiones colectivas en coherencia con una práctica pedagógica docente democrática. Ampliando estas conceptualizaciones, entendemos a este proceso como una nueva mirada, que requiere un corrimiento del centro de la escena de lxs docentes, para darle protagonismo a lxs educandxs, siendo ellxs mismxs lxs autorxs de sus aprendizajes. Es decir, que aporte datos del estado de situación en la que se encuentra el/la educando/a, para generar nuevas estrategias y buscar nuevas zonas de conocimiento (Rivera, 2015). Siguiendo con estas caracterizaciones, Gómez Smyth (2020) aclara que la evaluación se comprende como una tarea constante, la cual refiere a acciones docentes antes,

durante y después de cada encuentro. En esta labor cotidiana, se debe plantear una idea de Educación Física que permita a lxs estudiantes conocerse, revisarse y reflexionar en cada juego y modo de jugar, así lxs docentes orientarán su mirada al desarrollo de lxs niñxs. Finalmente, el autor nos propone realizar evaluaciones descriptivas y narrativas, flexibles y permeables, mediante la utilización de indicadores que signifiquen las observaciones, generando propuestas emancipadoras para que lxs alumnxs sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y evaluación. Esta conceptualización, se vincula directamente con la propuesta evaluativa que realiza Fernández-Balboa (2005), quien propone el formato de auto-evaluación, como práctica promotora de la democracia y la dignidad, como un proceso educativo para el desarrollo personal y social. En esta propuesta, se plantea que lxs estudiantes se conviertan en co-aprendices, y deben asimilar la auto-determinación (poder ejercer los propios derechos) y la auto-regulación (puesta en práctica de los propios deberes). Este modelo de evaluación invita a lxs estudiantes a cuestionar a sus docentes, a la forma en que están sometidxs a una nota impuesta, haciéndolxs sentir dependientes y miedosxs. Y, no menos importante, que reflexionen sobre una educación alternativa, donde ellxs sientan un compromiso con la enseñanza mediante el interés propio y la honestidad, logrando así aprendizajes significativos. Para dar claridad a este concepto, podemos observar una fórmula que permitirá comprender esta definición: libertad y ganas de aprender del aprendiz + contenido significativo + ayuda apropiada sin control del/a educador/a = aprendizaje enriquecedor y permanente (Fernández-Balboa, 2005). Resulta conveniente destacar que, cada contexto donde se elabora estas evaluaciones formativas tienen sus propias características, por lo cual deben ser adaptadas a cada situación y a cada momento. Es posible que, este proceso presente algunas dificultades e inconvenientes, que principalmente se relacionan con la resistencia (López Pastor, 2009). Este obstáculo, puede ser entre lxs estudiantes, entre las familias o bien entre lxs educadorxs, ya que proponer un cambio profundo a las rutinas expresan un rechazo. Sin embargo, si este proceso es coherente y organizado, las ventajas que exhibe supera a esta resistencia. Complementando esta idea, López Pastor (2009) enuncia que, la propuesta de este modelo evaluativo posibilita una mejoría del valor formativo de docentes y alumnxs, genera efectos positivos en el avance del aprendizaje, muestra una implicación

de lxs estudiantes en el proceso y un incremento en el rendimiento académico, pudiendo ser viable en todas las etapas del sistema educativo.

Culminando con este momento de la planificación, hemos expuesto que la evaluación tradicional sigue vigente en las escuelas de nuestro país, respaldada por razones administrativas, que requieren una nota calificadora, y por un contexto social capitalista, que promociona valores competitivos y de rendimiento. En contrapartida, una nueva perspectiva educativa cuestiona sus criterios y afirmaciones, que se convirtieron en mitos educativos, pudiendo ser repensados y transformados. A partir de estas reflexiones, surge una evaluación formativa, que piensa a lxs alumnxs como protagonistas, que sean partícipes de las decisiones, que logren significancia en las clases y en los aprendizajes, y reconociendo que cada unx de ellxs poseen diferencias y pluralidades. Esta propuesta nos demuestra que “lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone” (Gómez Smyth, 2020, p. 7).

Todo el recorrido transitado en los párrafos anteriores, deben formar parte de una planificación que incluya la posición ideológica, la metodología de trabajo, las intervenciones docentes, los saberes previstos para las trayectorias de lxs educandxs y la perspectiva de evaluación. Considerando un anclaje con la posición de lxs educadorxs innovadorxs, este proyecto debe mantener una coherencia crítica y humanística, permitiendo a lxs estudiantes ser lxs protagonistas de su formación, y convirtiendo a lxs docentes en guías expertxs y acompañantes en este camino escolar.

## **2. Segunda parte: Descripción y análisis del caso.**

Finalizada la primera parte de este trabajo, hemos podido interiorizarnos en el enfoque histórico que enmarca al área de la Educación Física, la cual le indica la función social que debiera cumplir dentro de la institución educativa. El término le indica es utilizado adrede, en referencia a las visiones heterónomas, las cuales según Bracht (1996) han legitimado a esta área según otras ciencias y perspectivas. En consonancia con estos enfoques, se encuadran las diferentes prácticas docentes, las cuales adquieren características en el modo de presentar su actuación profesional, y la didáctica planteada para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A raíz del análisis de las diversas variables que componen una planificación docente, se han podido enunciar las características que cada una de ellas poseen, en relación con el enfoque socio-crítico.

En las líneas siguientes, se expondrá un análisis sobre un grupo de primer ciclo del nivel primario, en el cual se presentarán las características que componen la práctica pedagógica docente.

### **2.1. Descripción de sucesos de la práctica pedagógica.**

En esta segunda parte del presente trabajo, se expondrán los diferentes componentes que forman la situación educativa a ser analizada. Para abordar esto, se presentarán las características de la escuela elegida, se identificarán rasgos del grupo de niños que forman parte de este estudio y, finalmente, se conocerán los eventos que transcurrieron en los diferentes encuentros con la docente de Educación Física. De esta manera, se podrán identificar diversos componentes que fueron presentados en el capítulo anterior, referidas a la didáctica y las perspectivas de la asignatura.

#### **2.1.1. Características de la institución educativa.**

El siguiente trabajo de investigación se realiza con estudiantes que pertenecen a la Escuela Primaria N° 9 “Eva Duarte”, situada en Villa Madero, partido de La Matanza (Buenos Aires). Esta institución pública, con 101 años de trayectoria, ofrece servicios educativos en la modalidad de jornada simple con cursada de

turno mañana y turno tarde. Cuenta con una matrícula de 490 chicos aproximadamente, repartidos en 18 grados.

La construcción edilicia es en dos plantas, situándose en la planta alta una institución de nivel secundario y en la planta baja, dicha escuela primaria. Ubicado en una esquina, este establecimiento cuenta con una Biblioteca, un SUM, una cocina y una oficina de Espacio Orientación Educativa (E.O.E.). En el centro de la escuela, se encuentra el patio interno que divide el espacio de los salones, ya que algunos están dentro de la construcción edilicia y cuatro aulas se localizan en otra construcción, que continúa al SUM, cruzando el patio. En este espacio exterior se desarrollan las clases de Educación Física, el cual posee algunos sectores peligrosos, como el mástil, la construcción del kiosco y un cerramiento que cubre a unos tanques cisternas. Sin embargo, el patio es espacioso. Este sector se encuentra al aire libre, lo cual implica que los días de lluvia no puede ser utilizado. Para estas situaciones, se puede trabajar en el SUM, si el mismo se encuentra vacío.

Como se ha mencionado, en la planta alta se localiza una escuela secundaria, con la cual se comparte el patio, quienes le dan uso para los momentos de recreos. Estos tiempos coinciden con los horarios de Educación Física, haciendo que por algunos minutos se reduzca el espacio del patio y se dificulte el dictado de la clase, por el aumento de los ruidos, distracciones en los niños, etc.

Si bien, durante mis encuentros dispongo de la totalidad del patio para trabajar con el grupo, esta exclusividad no sucede con los otros docentes del área, que ciertas clases deben compartirlas entre colegas, usando mitad del patio cada uno.

Considerando los últimos veinte años del área de Educación Física dentro de esta escuela, podemos afirmar que la asignatura posee la misma importancia que el resto de las materias, valorando las propuestas que cada departamento presenta. Es decir, si los docentes proponen la participación de algún evento intercolegial, se plantean talleres o llega la invitación desde la inspección del área para participar de algún acontecimiento, el equipo de conducción acompaña la propuesta y arbitra las medidas necesarias para poder realizarlo. Sin embargo, la historicidad de la institución no prioriza al área, sino que valora y estimula al desarrollo de propuestas saludables, de juegos y de movimiento.

Con respecto al funcionamiento del área como unidad de trabajo, se afirma que el departamento de Educación Física no tiene operatividad. Se evidencia que cada docente organiza sus encuentros según sus perspectivas, siendo el trabajo en equipo citado para algunos eventos específicos, como día de la niñez o alguna jornada recreativa (semana de la educación física, día de la primavera, talleres de juegos). Se puede identificar que, lxs profesorxs del segundo ciclo priorizan actividades bajo un enfoque deportivista, combinando con algunos espacios recreativos. En el primer ciclo, el enfoque docente evidencia una mezcla de perspectivas, con una mixtura de visión desarrollista y recreacionista. Sin embargo, en algunas propuestas de ambos ciclos se pueden evidenciar cierta postura humanista, ya que se reconoce el jugar como un derecho y se invita a la toma de decisiones en la selección de algunos juegos y en la sugerencia de reglas. En referencia a estos enfoques elegidos por lxs docentes para abordar las clases de ambos ciclos, la institución se mantiene indiferente a este abordaje, permitiendo el libre trabajo. Aunque, podemos referir que, en ciertos eventos, entienden al área desde una visión recreacionista al incluirla como asignatura organizadora de juegos para ciertos actos.

### **2.1.2. Descripción del grupo de estudiantes.**

Para abordar este trabajo de investigación, se hará referencia a encuentros realizados durante el ciclo lectivo 2019, efectuando así un enfoque en retrospectiva. El grupo elegido para esta labor es el segundo año, sección B, del turno mañana, integrado en el primer ciclo del nivel primario. Este grado, formado por 22 niñxs entre 7 y 8 años de edad, se integra con estudiantes que se conocían del año anterior, por compartir el primer grado en la escuela. Pero para mencionado ciclo lectivo, se incorporaron 5 estudiantes nuevxs.

Los encuentros con este grupo iniciaron en marzo del 2019, siendo esta la primera oportunidad que trabajamos juntxs. En el trascurso de las clases, se fueron presentando diversas propuestas, con el fin de poder conocerlxs y permitirles expresarse y jugar. De esta manera, pude concluir que, este grupo se caracteriza por ser muy dinámico, con dificultad de atención general y manteniendo pocas reglas grupales de convivencia. Esto refiere a que algunxs alumnxn muestran rechazo a salirse de las normas, otrxs prueban acciones para

llegar al límite de alguna medida, y otrxs tantxs juegan con sus propias reglas que no fueron acordadas grupalmente, sino que buscan realizar competencias, discusiones, cambios de consigna constante, etc. En el transcurso de los encuentros, he notado que este grupo posee conocimientos de diferentes saberes de la cultura corporal, como las prácticas motrices, mediante diferentes acciones que practican en búsqueda de su propio desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz, ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de actividad física, y saberes referidos al juego y jugar mediante juegos tradicionales, juegos populares y la creación de instancias de juego. Por último, respecto a las prácticas corporales deportivas, predominan conocimientos referidos a experiencias sociomotrices, los cuales los vinculan a los deportes culturalmente populares. Continuando con estas caracterizaciones, estxs estudiantes se muestran atraídxs hacia actividades de competencias. Las propuestas cooperativas fueron tomadas con cierto rechazo en un primer momento. Sin embargo, al terminar las actividades, se mostraron gustosxs de realizarlas, aunque no es una actividad que eligen. Una situación que debo remarcar es que, si bien predomina la motivación por jugar con fines de competencia, al culminar las propuestas lxs niñxs no se interesan por valorar a ganadorxs o perdedorxs. Han demostrado que esa fase competitiva es individual, sin generar rivalidades, como una muestra propia para llegar primerx o hacer algo antes que otrx. Por último, una característica grupal a mencionar es que no se evidencian comentarios discriminatorios, sexistas o estereotipados. Cada unx muestra su interés por jugar o participar de la actividad indicada por la docente, aunque puedan ser adaptadas ante algún pedido de cambio de reglas o propuesta de acción nueva.

### **2.1.3. Descripción de los sucesos y/o incidentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Antes de iniciar la descripción de los encuentros, se hace oportuno realizar algunos comentarios aclaratorios de sucesos que se caracterizan por estar presentes en la mayoría de las clases. En primer lugar, los encuentros con el grupo 2do B se organizan en dos estímulos semanales, siendo estos los días

martes y jueves. Por otro lado, se informa que previo al inicio de cada clase de Educación Física, lxs niñxs terminan el recreo. Por esto, la maestra del grado prepara a lxs estudiantes para el encuentro posterior con la asignatura antes de la salida a este descanso, preparación que consiste en que ellxs se saquen los guardapolvos y dispongan de la botella de agua. Al culminar este momento de esparcimiento, todos los grados se forman y van ingresando a sus salones, excepto estxs estudiantes que esperan en el patio para iniciar Educación Física. Durante esta espera, se genera una dispersión grupal por diversas razones que impide iniciar la clase a tiempo. Algunas de estos motivos son: olvido de botella de agua en el salón, olvido de retirar el guardapolvo, necesidad de guardar paquetes de comida o golosinas, etc., aunque estos retrasos fueron organizándose en el transcurso del año. Sin embargo, se suma a este desorden, la retención por parte de la maestra sobre algunxs estudiantes, siendo los motivos que están retrasadxs en actividades áulicas o por mal comportamiento. Estas problemáticas ocasionadas por la docente fueron discutidas y generaron ciertos contratiempos, aunque no hubo cambios por su parte en esta idea de tomar como castigo no salir al patio a jugar, ocasionando no disponer del grupo como corresponde para poder realizar la clase del área.

Por otro parte, continuando con algunas caracterizaciones comunes, se hace oportuno mencionar que, en los últimos 15 minutos de cada clase, salen al recreo lxs estudiantes del nivel secundario, quienes ocupan un sector del patio, reduciendo el espacio para hacer Educación Física, quedando tres cuartos del mismo para ser usado por la materia.

Finalizando esta presentación, en referencia a la descripción de las clases, se evidencia que, durante este período seleccionado, la planificación anual propone trabajar sobre tipos de juegos, lo cual refiere a la presentación de diversas maneras de jugar, ya sea por variantes de espacios, de materiales, de reglas, de fines cooperativos, de fines competitivos, etc. En los diferentes encuentros, se les propone a lxs chicxs la construcción de juegos o las adaptaciones de normas, siendo siempre el objetivo final priorizar el jugar ante cualquier resultado. A continuación, se presentarán los hechos durante diez encuentros, siendo en total ocho de ellos presenciales, durante los meses de agosto y septiembre de 2019.

Encuentro 1: martes 13 de Agosto.

Se reúne al grupo y nos sentamos en el centro del patio, previo de haber dejado la botella de agua en el sector ya indicado para ese fin. Luego de preguntarles cómo estuvieron esa mañana, ante respuestas positivas como muy bien, se propone empezar a jugar. Iniciamos con una mancha aro, en el cual cuando el elemento atrapa a algunx jugadorx, estx se queda con el aro para convertirse en la nueva mancha. Esta actividad es propuesta por la docente, y lxs niñxs ya la conocen de algún otro encuentro, por lo cual lo inician con muchas ganas y motivación. Lxs que inician atrapando, son elegidxs voluntariamente. Transcurridos algunos minutos, se evidencia que ciertxs niñxs no se convierten en mancha al ser atrapadxs. Esto provoca enojos y acusaciones. En primera instancia, se acusan e intentan resolverlo entre ellxs. Sólo un estudiante no se acopla a la regla, por lo que solicitan mi intervención. Le pregunto a este niño qué sucede, si se olvidó de la regla o no la entendió. Responde indicando que no fue atrapado, aunque varixs niñxs en ese momento avisan lo contrario. Ante una mirada cómplice, el niño se ríe y toma el aro para convertirse en la mancha, y así el juego continúa. Varios minutos después, se detiene la actividad para hidratarse. Luego, nos reunimos en el centro del patio nuevamente, y les pregunto qué otra mancha quisieran jugar. Algunxs piden diferentes manchas ya conocidas, otrxs se suman a estas propuestas y unxs pocxs no dicen nada. Les pido que voten entre las dos ideas más alentadas, y luego de contabilizar las manos arriba se inicia una nueva mancha. Después de cambiar entre algunxs voluntarixs, se detiene el juego y, mientras están tomando agua, se indica una nueva actividad. Para realizarla, se les otorga un aro a cada unx, y se les dice que pueden jugar a lo que quieran con este, pero hay ciertas reglas de cuidados a tener en cuenta, para evitar lastimar a alguien o a unx mismx. Se levantan todxs para empezar a probar diferentes ideas. Algunxs juegan en forma individual, otrxs se reúnen en pequeños círculos y se imitan en las acciones. Tres niñxs no hacen nada, solo pasear con el aro en la mano. Se les pregunta si pasa algo y lxs invito a jugar. Uno de ellxs lo hace, otra me cuenta que está enojada por el color del aro, pero luego de charlar un poco se anima a jugar. La tercera no se involucra. Le pregunto si pasa algo, pero no contesta. La tomo de la mano y la invito a jugar conmigo. Cuando me pongo en el patio con ella, varixs niñxs empiezan a seguir mis movimientos, por lo que entre algunxs jugamos juntxs. Mediante preguntas de ¿quién se anima? ¿hacemos lo que mostró ella? ¿cómo

hiciste eso así te copiamos?, empezamos a interactuar y participar todxs con el material. En otro sector, un par de niñxs inician unas carreras de aros rodados, para ver quién llega más lejos. Otrxs lxs imitan, pero esta competencia se ha puesto peligrosa ya que, si alguien se cruzaba en el recorrido del aro, uno de lxs alumnxs se enojaba y hasta maltrataba a la otra persona. Se reúne a lxs chicxs para explicarles que habíamos dicho que los juegos violentos no se podían hacer, y se muestra el espacio que está ocupado. Se les propone ir a jugar a un sector más libre, pero se les pide no enojarse. La mayoría notó esta conversación, por lo que vieron el juego y se animaron a copiarlo. Por lo tanto, decido proponer hacer carreritas de aros rodados (lxs que quieran participar), para evitar golpes y choques. Así la actividad se hace más conducida, indicando las partidas.

Antes de finalizar la hora, se pide ordenar los materiales. Esto lleva varios minutos, ya que algunxs demoran en traer el aro porque se quedan jugando. Luego se pasa por el baño, para finalmente ingresar al salón para poder ponerse el guardapolvo. Nos despedimos.

En este encuentro se propone la creación de instancias de juego a partir de un material. La clase presenta una mixtura entre actividades propuestas por la docente y otras iniciadas por lxs niñxs. Una parte del grupo necesita que se le indique qué hacer, por lo que, si la idea no les queda clara, imitan a sus pares o participan de propuestas que indique la docente.

### Encuentro 2: jueves 15 de Agosto.

La clase inicia un poco alborotada, ya que la mayoría de lxs niñxs necesita entrar al salón por algún motivo (dejar guardapolvo, buscar botella, guardar dinero, dejar comida). Por esto, se toman varios minutos para esperarlxs a todxs. Mientras se espera, la maestra dice, en voz alta, que no sabe qué hacer con uno de lxs chicxs, no sabe si dejarlo hacer Educación Física ya que no se había portado bien. Hago caso omiso a este comentario, y el alumno hace la clase normalmente.

Lxs estudiantes dejan las botellas y nos reunimos en el centro del patio. Luego de saludarnos, pregunto cómo están e insisto en saber si está todo bien. Una niña comenta que algunxs chicxs no completaron las tareas y la seño lxs retó, y

que otrxs no se comportaron bien. Empieza un intercambio de acusaciones. Mi intervención se basa en moderar los tiempos de la palabra, y detengo si algún término es agresivo. Cuando terminan de hablar, les pido que sean más pacientes, que intenten prestar más atención y que se ayuden. Luego de esta charla, les propongo empezar a jugar a la mancha espejo, actividad que ya conocen. Iniciamos el juego con unx voluntarix. Al rato, se cambia la actividad a mancha banana. Quienes actúan de manchas, piden serlo. Luego de estos dos juegos, se nota que el grupo está más tranquilo, por lo que se invita a tomar agua y, luego, se les pregunta a qué mancha jugamos. Proponen la mancha puente y a realizamos.

Al terminar esta actividad, se les pide que se coloquen en tercetos. Mientras eligen a sus compañerxs, voy colocando unos conos y aros para la siguiente propuesta. Surgen algunos conflictos, por ejemplo que no tiene compañerx, o quieren estar con otrxs, o nadie lxs eligió. Lxs ayudo a armar los grupos, algunxs se llaman entre ellxs, otrxs lxs reúno y les pregunto si quieren jugar juntxs. Finalmente, se arman todos los tercetos. Se indica el recorrido que deben hacer de cono a cono, mientras trasladan un aro. Las actividades van cambiando, según las ideas de la docente.

Para terminar el día, se arma un camino de aros, y se colocan la mitad de lxs niñxs en una punta y la otra mitad, en la otra. Se explica el juego de piedra, papel y tijera, sabiendo que quien gana la pulseada avanza y quien no gana debe volver al final de la fila. A medida que este juego se realiza, lxs niñxs se divierten y se alientan, ningunx se enoja.

Para culminar este día, lxs estudiantes pasan por el baño e ingresan al salón. Luego, nos despedimos.

En este encuentro se proponen prácticas motrices, mediante ejercicios físicos. Las actividades son socializadas por propuestas docentes. Lxs estudiantes reaccionan alegremente a cada idea y se organizan, según lo indicado, para poder jugar.

### Encuentro 3: martes 20 de Agosto.

La clase empieza con sólo 5 niñxs, ya que la maestra retiene en el salón a 12 alumnx porque no terminaron de copiar. Nos reunimos en el centro del patio, y

les pregunto cómo están y si me quieren contar qué pasó con lxs demás compañerxs. Algunxs toman la palabra y me cuentan que la mayoría estuvo charlando y se retrasaron, por lo que la seño les avisó que no iban a hacer Educación Física hasta que no terminen. Les conté que yo estaba triste por no poder estar con todxs, y que estaba mal que no lxs dejen salir. Empezamos a jugar una macha entre todxs. De a poco, se sumaron algunxs niñxs más. Les entregué una sogá a cada unx y lxs propuse jugar con ella. Se motivaron con la idea, así que se separaron por el patio y empezaron a saltar en forma individual. A medida que se sumaban lxs estudiantes que faltaban, se les propone incorporarse al grupo. Algunxs niñxs no saben bien cómo saltar, pero no se frustran, sino que piden ayuda. Primero, les piden a sus pares, y luego me llaman para poder explicarles cómo lograrlo. A su vez, otrxs estudiantes me piden sogas más largas para saltar en equipo. Un tercer grupo pequeño, se pone a girar la sogá en forma circular para que otrxs niñxs la salten. Antes de terminar, nos reunimos para tomar agua y guardar el material, y les pregunto si la pasaron bien y si les gustó saltar la sogá. Por último, les pregunto cómo se sienten por lo que sucedió con la seño. Algunxs dicen que están bien, y otrxs se muestran molestxs por perderse parte de la clase de Educación Física. Unxs pocxs, se quejan de que el encuentro duró poco.

Finalmente, entran al baño y, luego, se dirigen al salón para poder ponerse el guardapolvo.

En este encuentro se propone jugar mediante la creación de instancias de juegos según un elemento (soga) y, a su vez, se proponen prácticas motrices, para el desarrollo de la actividad corporal y algunos ejercicios físicos. Si bien lxs niñxs reaccionan con alegría a las ideas de juego, sea las indicadas por la docente o sea por iniciativa propia, esta clase se encuentra contextualizada bajo la sanción de la maestra de grado, que llevó a una desorganización del trabajo grupal y de la creación de juegos.

#### Encuentro 4: jueves 22 de Agosto.

Inicia la clase luego del recreo, y sólo tres niñxs necesitan ingresar al salón por algún motivo. Nos reunimos en el centro del patio, nos saludamos y les pregunto cómo están. Todxs gritan bien, y se muestran muy alegres. Les consulto si

estuvieron trabajando más atentxs, luego de lo que había pasado el encuentro anterior, pero las respuestas son cortas, mostrando ansiedad por iniciar el encuentro. Por último, les comento que estoy feliz de que todxs estén juntxs para jugar. Rápidamente, les pregunto a qué mancha les gustaría jugar e iniciamos el juego, mediante la elección de 3 manchadxs que pidieron serlo. Luego de variar por distintas manchas propuestas, nos detenemos a tomar agua. Nos reunimos y les explico que a continuación vamos a jugar con pelotas y exponemos algunas pautas de seguridad. Luego, se les entrega un elemento a cada niñx y se lxs invita a jugar libremente. Al principio, cada unx hace su propia acción. A los pocos minutos, se acoplan en grupos para imitarse o proponerse diferentes desafíos. Algunxs me preguntan si se pueden poner de a 2 o 3, y comparten una pelota. Varixs imitan esta idea. A medida que inician nuevas creaciones de juegos, surgen nuevas reglas. Por ejemplo, se limitó a un espacio de juego para no chocarse, no se puede lanzar lejos la pelota de otrxs si se cruzan en nuestro juego, etc. Estas reglas nuevas son formuladas por mí, no se consultaron a lxs niñxs, aunque fueron aceptadas sin inconvenientes. Algunxs chicxs se empiezan a sentir aburridxs, ya que no se ponen de acuerdo con el juego y les propongo jugar a los pases. Se motivan con la idea, y empezamos a pensar ideas como cantidad de pases sin que se caiga, tipos de pases, si alguien puede robarla, etc. Finalizando la clase, les solicito guardar los materiales. La mayoría se acerca para poner las pelotas en el bolsón, pero algunxs siguen jugando y otrxs intentan sacarles este elemento para guardarlo. Intervengo pidiendo que terminen de hacer ambas cosas, ya que cada unx debe guardar su propia pelota y que todxs saben que era el momento de ordenar. Sólo dos niños no respondieron a este pedido, y continuaron peleando por el material. Una vez guardado, nos dirigimos al baño, pero detengo a estos chicos para conversar y explicarles que debíamos seguir la pauta. Ellos no emiten muchos comentarios, se acusan de qué debería haber hecho el otro. Se les pide que presten mayor atención a lo que habíamos acordado. Finalmente, nos dirigimos todxs al salón y nos despedimos.

En este encuentro se propone la creación de instancias de juego a partir de un material (pelotas). La clase presenta una mayoría de actividades iniciadas por lxs niñxs, aunque se evidencian ciertas intervenciones docentes que indican el cambio de juego o de actuar de lxs estudiantes. En una primera instancia, logran

crear sus juegos propios, pero cerca de culminar el encuentro algunxs de ellxs necesitaron la intervención docente para poder jugar.

#### Encuentro 5: martes 27 de Agosto.

La clase inicia con todxs lxs niñxs formadxs en el patio, mientras algunxs entraban al salón a guardar comida sobrante del recreo. Una vez que estaban todxs, guardan la botella y nos sentamos en el patio. Les pregunto cómo están y si tienen ganas de jugar. Me responden contentos que sí, y les consulto a que mancha les gustaría jugar. Varixs niñxs dicen diferentes ideas y se vota por la mancha pulpo. Se elige a quien inicia siendo el pulpo y mi función es la de indicar las salidas. Antes de iniciar, dejamos claras las reglas, sobre espacios, largada y llegada, que quien sea tocado debe sumarse a la mancha. Mientras se realizaba esta actividad, surgen algunas acusaciones sobre ciertxs niñxs que no respetan la norma. Me ocupo de preguntarles a lxs acusadxs y se resuelve, según cada situación, para que reconozcan si fueron atrapadxs o no. Al terminar, se reanuda otra vez con un nuevo pulpo. En esta oportunidad, les aclaro que cada unx debe ser honestx y, si es tocadx, se tiene que poner en la línea de manchas. Comienza el nuevo juego, y se va desarrollando con normalidad, hasta que dos niños se chocan golpeándose, uno de ellos una pierna y las manos, y el otro, la cabeza. Instantáneamente, detengo el juego y me aproximo a asistir este accidente. El niño del golpe en la pierna, se reincorpora rápido mostrando solo un suave raspón. El otro chico, se había golpeado la cabeza, por lo que se lo aparta del grupo y le indico a una niña que solicite en la cocina un hielo. Mientras se le pide al grado que tomen agua y se sienten en el centro el patio, atiendo a este niño sentándolo en una silla a la espera del hielo. Les propongo a lxs compañerxs jugar al juego de piedra, papel y tijera, el cual conocen y les gusta mucho, mientras se completa la atención del accidente. Esta actividad se organiza fácilmente, por ser un juego conocido. Se coloca hielo en el golpe, y se acompaña al niño mientras se espera la evolución. Afortunadamente, no es un golpe fuerte, por lo que al cabo de algunos minutos se observa que no hay marcas y que el alumno se siente bien. Luego de un tiempo, pide sumarse al juego.

Finalizando el encuentro, se pide guardar los materiales y se pasa por el baño. Al ingresar al salón, se envía las notas correspondientes de aviso a las familias

por lo acontecido, mientras lxs niñxs se colocan los guardapolvos. Nos despedimos hasta la próxima clase.

Este encuentro se inicia mediante la elección del tipo de juego, aunque es conducido por la docente al aclarar que deben seleccionar un tipo de mancha. Sin embargo, a raíz del accidente entre los alumnos, la clase cambia de organización y de propuesta de saberes, y se indica un juego conocido y que es de motivación y entusiasmo para el grupo. De esta manera, lxs estudiantes realizan un juego seleccionado por la docente, aunque el motivo de la imposición se basó en intentar que el grupo se encuentre jugando, mientras se atendía la situación accidental.

Encuentro 6: jueves 29 de Agosto.

No hubo clase. Docente ausente.

Encuentro 7: martes 3 de Septiembre.

Iniciamos la clase reunidxs en el centro del patio. Algunxs niñxs piden ir a buscar la botella de agua, que se olvidaron. Cuando estamos todxs, nos saludamos y pregunto cómo están. Luego de este intercambio, me consultan por qué no estuve la clase anterior y les explico que tenía a mi hija enferma. Después de esta introducción, les pregunto a qué mancha quieren jugar. Plantean varias opciones, por lo que les propongo si hacemos todas las ideas, una vez cada una. Lxs alumnxs están de acuerdo, por lo que vamos rotando con los seis tipos de manchas que se dijeron. Al culminar esta parte, nos sentamos a tomar agua.

Mientras se encuentran todxs reunidxs, voy colocando una división de conos como mini canchas, con dos aros en cada espacio. Me acerco al grupo y les pido que se separen de a 3 o 4 participantes. Esto se resuelve rápidamente, algunxs agrupándose por afinidad y otrxs se unían por quedar sin compañía. Les explico las reglas de este mini partido, en donde hay un espacio limitado (conos), cada equipo tiene un sector de gol (aro) y se deben pasar una pelota entre lxs compañerxs y evitar que lxs contrarixs se la saquen. Les aclaro que todxs saben las reglas, así que entre todxs deben ser lxs árbitrxs. Mi función es recorrer cada cancha para observar y poder asistir ante algún inconveniente. Algunxs me llaman, porque no se comprendió alguna regla o porque algunx no cumple las

normas. Se va resolviendo cada situación, a veces conversando grupalmente, otras veces de forma individual, y otras aclarando la norma dada. Luego de unos minutos, se termina el primer partido mediante un silbatazo, y se pregunta cómo se sintieron. Surgen algunas quejas como no recibir pases, no me la dan, pegan, unx no la pasa, etc. Después de escucharlxs, se les preguntan qué regla podemos sumar para que todxs reciban la pelota. Unx de lxs chicxs comenta que puede ser que se cuenten pases antes de tirar. Y otrx argumenta que mejor no se pueda correr con la pelota en la mano. Se suman estas dos reglas y se inicia un nuevo encuentro cambiando los rivales. A raíz de las nuevas reglas, surgen nuevas dudas y reclamos. Algunos son resueltos por ellxs mismxs, y otrxs solicitan mi intervención. Transcurridos unos minutos, se termina este segundo encuentro, y se pregunta nuevamente cómo la pasaron ahora. La mayoría dice que bien, aunque afirman que algunxs hacían perrito guardián en el aro. Algunas niñas no dicen nada. Les pregunto directamente a ellas, y opinan que se la pasan entre unxs pocxs nada más, o que se la dan una vez y no se la vuelven a dar. Por esto, les pregunto qué podemos hacer para solucionarlo, pero no se animan a decir nada. Sin embargo, algunxs de lxs acusadxs avisan que ellas no se mueven y no participan. Es por esto que, luego de conversar, se suma una regla conciliada entre el grupo de recibir la pelota todxs antes de poder tirar, y que, además, cada unx deben recorrer todo el espacio de juego y que nadie puede quedarse quieto en un lugar. Se reanuda un tercer encuentro con nuevos rivales. Los partidos se desarrollan más dinámicos y se nota más participación, excepto en uno que no se ponen de acuerdo para jugar. Algunxs en este grupo están enojadxs entre compañerxs. Por esta situación, lxs reúno y les pregunto quiénes quieren jugar. Entre quienes dicen que sí, se rearmen en dos equipos e inician el partido. Lxs que no quisieron jugar, se sentaron y luego me acerque a conversar para intentar resolver este conflicto.

Al finalizar el encuentro, se solicita que ordenen el material. Esta acción se realiza medio desordenada, con algunos forcejeos, ya que todxs querían traer la pelota, luego tirones de los aros, por último pelea por los conos. Por esto, luego de juntar todo, les pido que se sienten. Y les aclaro que estaba enojada por la manera en que guardaron los elementos, que no fueron cuidadosxs y que no sabía si volveríamos a jugar así. Pasan por el baño, y luego ingresan al salón. Mientras

se están poniendo el guardapolvo, les pido que para el próximo encuentro no se vuelva a repetir ese maltrato a los materiales. Luego, nos despedimos.

Este encuentro posee dos momentos. Al principio, se propone jugar mediante algún juego popular. Para esto, lxs niñxs eligen las variantes de manchas. Luego, la docente propone una práctica corporal deportiva, como experiencia sociomotriz. Primero, se indican reglas y formas de juego, pero luego se va construyendo la continuidad de la actividad según lo que ellxs consideraban que podía mejorar los encuentros y según cómo se iba desarrollando este juego.

#### Encuentro 8: jueves 5 de Septiembre.

La clase inicia algo desordenada debido a que, al culminar el recreo, un grupo de alumnxs de sexto grado permanecen en el patio. Mientras esperábamos que liberen el espacio, lxs niñxs buscaron sus botellas y dejaron algunas cosas en el salón. Consulto a otra docente qué sucedía que se quedaron en el patio, y me comunica que iban a usar un sector para terminar una actividad de ciencias. Por este motivo, decidimos cercar el espacio con conos para que cada grupo use un lugar. De esta manera, iniciamos la clase de Educación Física utilizando un poco más de la mitad del patio. Nos sentamos con lxs estudiantes de segundo y les doy la bienvenida, para luego comentarles lo que estaba sucediendo. Les explico la función que tienen esos conos, para separar a cada grupo en sus actividades, y luego iniciamos a jugar. Les propongo jugar a mancha saltada, y todxs estuvieron de acuerdo. Se elige a unx voluntarix que quiere iniciar a atrapar. Al terminar, les pregunto qué mancha eligen, y se escucha la propuesta de mancha pulpo, a lo cual les explico que hoy no podemos porque teníamos poco espacio. A continuación, proponen mancha espejo y la jugamos. Se rotan a las manchas según lxs niñxs que se ofrecen. Realizamos una actividad más y luego, nos detenemos a tomar agua. Cuando estábamos por iniciar una nueva actividad, salen al recreo lxs alumnxs del secundario, quienes ocupan otro sector del patio reduciendo aún más el espacio. Por lo tanto, les pido que se coloquen 5 estudiantes por hilera detrás de los conos que iba colocando. Luego, enfrente a cada grupo hay otro cono que indica el final del recorrido. Iniciamos a jugar a carreras, variando los desplazamientos según lo que indique la docente. Finalmente, nos dirigimos al baño, para luego entrar al salón y despedirnos.

Este encuentro se caracterizó por muchos momentos de dispersión y ruidos alrededor del grupo. Si bien, al inicio de la clase se realizaron juegos populares según las ideas de lxs niñxs, el resto de las actividades fueron socializadas por propuestas docentes, ya que consideré prioritario la seguridad de lxs niñxs entre todas las situaciones que fueron sucediendo alrededor del encuentro. A raíz de esto, los saberes que se trabajaron se vincularon a prácticas motrices, relacionadas al desarrollo de las actividades físicas.

Encuentro 9: martes 10 de Septiembre.

No hubo clase. Acto del Día del Maestrx.

Encuentro 10: jueves 12 de Septiembre.

El patio estaba con algunos charcos de agua, debido a la lluvia, por lo que este encuentro se realiza en el SUM. Para poder trasladarnos hacia allí, nos reunimos en el salón donde lxs niñxs se preparan buscando la botella y sacándose el guardapolvo. Cuando estamos todxs listxs, vamos caminando juntxs hacia el sector. Como, anteriormente, ya hemos realizado alguna clase aquí, lxs alumnxs conocen las normas de seguridad que se fueron explicando en otras oportunidades. Colocan las botellas sobre unos bancos, y luego se sientan en una grada. Iniciamos el encuentro saludándonos, y les pregunto cómo están. Les recuerdo algunas reglas para trabajar más segurxs, y luego empezamos a jugar. Piden hacer mancha chicle, por lo cual se elige a algunx voluntarix e inicia el juego. Posteriormente, se cambia de niñx mancha y también se proponen otras variantes. Finalizado estos juegos, nos detenemos a tomar agua. Se les pide separarse en 4 hileras, cada una detrás de un cono. Enfrente a cada grupo, hay otro cono que limita el camino. Se les propone realizar juegos de cooperación, donde cada equipo debe colaborar en traslados o algunos desplazamientos con un aro. A medida que iban realizando las diferentes variantes, algunxs niñxs se enojaban porque no lograban llegar primerxs. Se detiene la actividad para charlar todxs juntxs. Se pregunta el motivo del enojo, lxs niñxs se hacen algunas acusaciones, pero luego, tomo la palabra para indicar que no había ninguna competencia, porque el juego se logra hacer sólo si se ayudan. Se reanuda la actividad, pero varixs estudiantes continuaban sin entender la diferencia

planteada, ya que observaban que otros grupos terminaban antes y, por eso, consideran que ganaban. A raíz de esto, se les propone cambiar de actividad. Para realizarlo, junto dos grupos por un lado y los otros dos, por el otro. Les pido hacer una ronda tomados de las manos. Luego, les cuelgo un aro entre los brazos y procedo a explicarles el juego de la bomba. Como cada grupo estaba ocupado en lograr que el aro avance entre lxs participantes sin soltarse las manos, dejando de preocuparse por lo que sucedía con lxs demás. Posteriormente, se agregó un segundo aro y demostraron que el juego les parecía más divertido. Cuando finalizó el horario, guardamos los materiales y luego fuimos al baño. Al ingresar al salón, les pedí que se sienten y les pregunté si pudieron ayudarse a jugar juntxs con el aro, si piensan que fue una actividad entretenida y cómo se sintieron. Algunxs contestaron que les gustó y que fue divertida. Finalmente, les comenté que lo que más me había gustado a mí fue que no se pelearon y se concentraron en ayudarse entre amigxs, y que no se preocuparon por lo que hacían otros equipos. Terminado este momento, nos saludamos.

Este encuentro inicia mediante la elección del tipo de juego, aunque es conducido por la docente al aclarar que lxs niñxs deben seleccionar un tipo de mancha. Para continuar, las actividades siguientes son socializadas por propuestas propias, ya que se pretende realizar una forma nueva de jugar (juego de cooperación). Lxs estudiantes varían en su reacción a medida que cambian las reglas. Los saberes que circulan refieren a prácticas corporales sociomotrices, donde se propone la interacción motriz con cooperación entre compañerxs.

## **2.2. Análisis del caso**

En las líneas anteriores, se ha presentado el relato de los encuentros de Educación Física de lxs estudiantes de 2do grado de la Escuela Primaria N°9 (La Matanza), durante el período de Agosto y Septiembre de 2019. En estos, se expusieron diferentes situaciones que surgieron de la vinculación de lxs niñxs con las diversas actividades y, a su vez, en la relación entre ellxs mismxs. A partir de lo planteado, se realizará una interpretación y reflexión de estos encuentros,

en función de los saberes que circularon, las propuestas de enseñanza presentadas, la organización de la clase, los tipos de intervenciones docentes y la evaluación utilizada. Por último, se analizará el tipo de práctica pedagógica que se relaciona con las características expuestas en cada una de estas categorías.

Dentro de los diez encuentros presentados, los cuales se relatan ocho presenciales, se puede observar que se prioriza la circulación de saberes de la cultura corporal en relación con el juego y el jugar. Este mismo, se encuentra enmarcado bajo el bloque de prácticas ludomotrices, según el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018). En todas estas clases, siempre durante el inicio, se tematiza sobre juegos populares, ya que en todos los encuentros se invita a jugar a alguna mancha para comenzar, mediante diversas modalidades: aro, puente, espejo, chicle, pulpo, etc. En ocasiones, la variante es impuesta por la profesora, en otras es seleccionada por lxs alumnxs y, en ciertos momentos, se hacen votaciones para su elección. Se puede evidenciar que, esta propuesta de juegos de persecución, se ha instalado como un hábito. Es decir, luego del saludo de bienvenida, cuando se les pregunta a lxs niñxs a qué quieren jugar, siempre indican tipos de manchas, y en ninguno de los relatos se expuso el pedido por parte de estxs de algún partido, carreras u otras ideas, generando la costumbre arbitraria que siempre hay que iniciar de esa forma:

- ✓ Encuentro 1: “(...) se propone empezar a jugar. Iniciamos con una mancha aro (...)”.

“(...) les pregunto qué otra mancha quisieran jugar. Algunxs piden diferentes manchas ya conocidas (...) Les pido que voten entre las dos ideas más alentadas, y luego de contabilizar las manos arriba se inicia una nueva mancha (...)”.

- ✓ Encuentro 5: “(...) les consulto a que mancha les gustaría jugar. Varixs niñxs dicen diferentes ideas y se vota por la mancha pulpo (...)”.

Continuando con este apartado de saberes de juego y jugar, se observan que en algunas oportunidades se incentiva a la creación de instancias lúdicas. Sin embargo, estas mismas se realizan mediante la indicación del material a utilizar:

- ✓ Encuentro 1: “(...) se les otorga un aro a cada unx, y se les dice que pueden jugar a lo que quieran, pero hay ciertas reglas de cuidados a tener en cuenta (...)”.
- ✓ Encuentro 3: “(...) Les entregué una soga a cada unx y lxs propuse jugar con ella (...) otrxs estudiantes me piden sogas más largas para saltar en equipo. Un tercer grupo pequeño, se pone a girar la soga en forma circular para que otrxs niñxs la salten (...)”.
- ✓ Encuentro 4: “(...) vamos a jugar con pelotas y exponemos algunas pautas de seguridad. Luego, se les entrega un elemento a cada niñx y se lxs invita a jugar libremente (...)”.

En varias ocasiones, se presentan algunas actividades que se enfocan en saberes de prácticas motrices, mediante la propuesta de ejercicios físicos o prácticas cooperativas, como se muestra en:

- ✓ Encuentro 2: “(...) se arman los tercetos. Se indica el recorrido que deben hacer de cono a cono, mientras trasladan un aro. Las actividades van cambiando (...)”.
- ✓ Encuentro 7: “(...) voy colocando una división de conos como mini canchas, con dos aros en cada espacio (...) Les explico las reglas de este mini partido, en donde hay un espacio limitado (conos), cada equipo tiene un sector de gol (aro) y se deben pasar una pelota entre lxs compañerxs y evitar que lxs contrarixs se la saquen (...)”.
- ✓ Encuentro 8: “(...) Iniciamos a jugar a carreras, variando los desplazamientos (...)”.
- ✓ Encuentro 10: “(...) Se les propone realizar juegos de cooperación, donde cada equipo debe colaborar en traslados o algunos desplazamientos con un aro (...)”.

Es oportuno mencionar que, en estas propuestas de actividades, siempre se realizan de forma unidireccional, es decir no se permite o se invita a lxs estudiantes a que propongan variantes o presenten modificaciones a lo que indica la docente para trabajar.

Continuando con este análisis, en función de la organización de las clases, podemos determinar que las mismas mantienen un orden estricto en función de

una estructura, la cual genera que estas prácticas se dividan en momentos. Esta estructura se fundamenta en un modelo tradicional que, según Cortés (1999), se divide en tres momentos integrados. En los relatos de los encuentros, cada clase presenta un momento inicial. En el mismo, se mantiene una rutina donde todxs se saludan y se realizan comentarios sobre sus estados de ánimo o situaciones que ocurrieron. Luego, son invitadxs a jugar mediante un mismo tipo de acción (mancha). De esta manera, inicia un momento motriz, en la que se proponen actividades motoras, las cuales varían en cada día. Finalmente, culmina en una fase final, en la que se realiza una rutina de orden de materiales e higiene, y en ciertas oportunidades se abordan problemas que hayan sucedido. Este tipo de organización de forma tradicional, demuestra una estructura flexible ya que, según Morén (2017), estas fases se encuentran integradas con una intención educativa. Continuando con este apartado, se puede evidenciar que, en el desarrollo de los encuentros, se vislumbran rasgos de un modelo constructivista. Ampliando este concepto, Blández (1995) indica que, este tipo de organización, se caracteriza por un primer momento donde se recuerdan normas y se invita a jugar, coincidiendo con los inicios en las descripciones de los encuentros analizados. Continuando esta reflexión, el autor indica que en un momento final se habla sobre los hechos de la clase o sobre problemáticas surgidas. Esta fase, se ha podido observar solamente en las oportunidades que se han generado problemas de comportamiento, siendo esos encuentros los que tuvieron un momento de puesta en común o reflexión:

- ✓ Encuentro 7: “(...) luego de juntar todo, les pido que se sienten. Y les aclaro que estaba enojada por la manera en que guardaron los elementos, que no fueron cuidadosxs y que no sabía si volveríamos a jugar así (...)”.
- ✓ Encuentro 10: “(...) Al ingresar al salón, les pedí que se sienten y les pregunté si pudieron ayudarse a jugar juntxs con el aro, si piensan que fue una actividad entretenida y cómo se sintieron (...)”.

Complementando esta relación con el modelo constructivista, Cidocha Falcón y Díaz Rivero (2009), aportan que estas propuestas se entienden como constructivistas cuando lxs docentes otorga un margen de libertad a lxs niñxs para que interactúen con los objetos, según sus necesidades (citado en Morén, 2017). A partir de esta conceptualización, podemos afirmar que en varias

propuestas expuestas en los encuentros le otorgan a lxs educandxs la oportunidad de experimentar, mediante la consigna de jugar libremente con ciertos materiales:

- ✓ Encuentro 1: “(...) se les otorga un aro a cada unx, y se les dice que pueden jugar a lo que quieran (...)”.
- ✓ Encuentro 3: “(...) Les entregué una soga a cada unx y lxs propuse jugar con ella (...)”.
- ✓ Encuentro 4: “(...) vamos a jugar con pelotas y exponemos algunas pautas de seguridad. Luego, se les entrega un elemento a cada niñx y se lxs invita a jugar libremente (...)”.

Estas viñetas, son coincidentes con el apartado del análisis de los saberes que circulan en los encuentros. A partir de lo expuesto, evidenciamos la relación que presenta el modelo constructivista con la propuesta de saberes que permitan libertad en la creación de juegos y de instancias lúdicas.

Continuando con la organización de los encuentros, se puede afirmar que, en función del grupo, se ha planteado una variada distribución en las clases. Ampliando esta enunciación, se evidencia que, en ciertas propuestas se presentaban actividades de juego masivo, ya sea en las manchas mencionadas en líneas anteriores como inicio de clase, o en las propuestas de juego libre según el material. Sin embargo, en algunos momentos, se separaban en otros formatos, como en subgrupos:

- ✓ Encuentro 2: “(...) se arma un camino de aros, y se colocan la mitad de lxs niñxs en una punta y la otra mitad, en la otra (...)”.
- ✓ Encuentro 7: “(...) Me acerco al grupo y les pido que se separen de a 3 o 4 participantes (...)”.
- ✓ Encuentro 8: “(...) les pido que se coloquen 5 estudiantes por hilera detrás de los conos que iba colocando (...)”.
- ✓ Encuentro 10: “(...) Se les pide separarse en 4 hileras, cada una detrás de un cono (...)”.

En otras oportunidades, se han realizado trabajos en parejas o tríos. Se ha podido observar que, en algunas acciones, lxs niñxs se agrupaban de forma autónoma (Morén, 2017), según la afinidad con algún par. Este tipo de

agrupación no pudo evidenciarse de otra manera, ya que el material era impuesto por la docente:

- ✓ Encuentro 1: “(...) Algunxs juegan en forma individual, otrxs se reúnen en pequeños círculos y se imitan en las acciones (...)”.
- ✓ Encuentro 4: “(...) se acoplan en grupos para imitarse o proponerse diferentes desafíos. Algunxs me preguntan si se pueden poner de a 2 o 3, y comparten una pelota (...)”.

Por último, analizando la participación de lxs educandxs como forma de organización de los encuentros, se puede definir que las acciones presentadas aspiran un nivel de participación que muestra una mixtura entre dos valores que, según Hart (1993), indica que lxs niñxs son consultadxs e informadxs y, en ciertos momentos, se comparten las decisiones con ellxs en proyectos iniciados por la profesora. Finalmente, podemos definir que las intervenciones de estxs estudiantes, se encuentran contextualizadas entre una participación consultiva y una proyectiva (Trilla y Novella, 2001). Estos conceptos se pueden evidenciar en:

- ✓ Encuentro 1: “(...) varixs niñxs empiezan a seguir mis movimientos, por lo que entre algunxs jugamos juntxs. Mediante preguntas de ¿quién se anima? ¿hacemos lo que mostro ella? ¿cómo hiciste eso así te copiamos?, empezamos a interactuar y participar todxs con el material (...)”.
- ✓ Encuentro 7: “(...) se pregunta cómo se sintieron. Surgen algunas quejas como no recibir pases, no me la dan, pegan, unx no la pasa, etc. Después de escucharlxs, se les preguntan qué regla podemos sumar para que todxs reciban la pelota (...)”.

Profundizando este análisis, con respecto a las propuestas de enseñanza, se expone que las tareas presentadas muestran diferentes niveles de precisión, mediante la especificidad o no de los materiales, de los objetivos o del modo de ejecución (Morén, 2017). A partir de esta definición, podemos exponer que algunas de las actividades propuestas en los encuentros se corresponden, según Blázquez Sánchez (1982), con tareas no definidas, debido a la no

especificación de las acciones a realizar por lxs niñxs. Dentro de sus variantes, podemos encontrar:

- de tipo II: se especifica el acondicionamiento del medio.

- ✓ Encuentro 1: “(...) Se les otorga un aro a cada unx, y se les dice que pueden jugar a lo que quieran (...)”.
- ✓ Encuentro 3: “(...) Les entregué una sogá a cada unx y lxs propuse jugar con ella (...)”.

-de tipo III: se prolonga la fase exploratoria mediante la introducción de nuevas tareas.

- ✓ Encuentro 4: “(...) Algunxs chicxs se empiezan a sentir aburridxs, ya que no se ponen de acuerdo con el juego y les propongo jugar a los pases. Se motivan con la idea, y empezamos a pensar ideas (...)”.

Por otra parte, en los encuentros analizados se presentan algunas actividades que se corresponden con las tareas definidas (Blázquez Sánchez, 1982), en las cuales se especifican las operaciones a realizar. Entre las subdivisiones que este tipo presenta, en el transcurso de las clases estudiadas podemos encontrar:

-de tipo I: se presenta una repetición de ejercicios.

- ✓ Encuentro 2: “(...) Se indica el recorrido que deben hacer de cono a cono, mientras trasladan un aro. Las actividades van cambiando, según las ideas de la docente (...)”.
- ✓ Encuentro 7: “(...) hay un espacio limitado (conos), cada equipo tiene un sector de gol (aro) y se deben pasar una pelota entre lxs compañerxs (...)”.
- ✓ Encuentro 8: “(...) Iniciamos a jugar carreras, variando los desplazamientos, según lo que indique la docente (...)”.
- ✓ Encuentro 10: “(...) Se les propone realizar juegos de cooperación, donde cada equipo debe colaborar en traslados o algunos desplazamientos con un aro (...)”.

Culminando este apartado de organización de las clases, se evidencia que, durante esta presentación de encuentros, en varias propuestas de actividades planteadas el juego es tomado como eje temático, mediante la proposición de situaciones lúdicas (Gómez Smyth, 2014). Esta concepción se refleja en las situaciones en que se propone la iniciativa de crear reglas (Encuentro 7) o

generar ideas de jugar libremente al otorgar el material (Encuentros: 1, 3 y 4). A su vez, puede evidenciarse mediante el uso de juegos populares (Rivero, 2011), al plantear las manchas en cada inicio de clases. Profundizando esta última concepción, se hace dificultoso notar, a partir de la narrativa de los encuentros, la diferencia entre la libertad que poseen lxs chicxs en seleccionar un juego popular o la imposición a elegirlos. Es decir, en ciertas situaciones son lxs niñxs quienes eligen la variante de este tipo de juego. Sin embargo, como se ha expuesto en líneas anteriores, este análisis no permite diferenciar si esta elección se genera por ser una costumbre en la parte inicial de la clase o si se propone cómo juego libre y de interés del grupo. Ampliando estas conceptualizaciones, se expone que, ciertas indicaciones docentes demuestran que el término jugar se vincula con la acción de decir qué hacer y cómo hacerlo (Gómez Smyth y Capllonch, 2015). Esta concepción se ha observado en varios encuentros, mediante las consignas de la docente, que indica cómo desplazarse, cómo trasladar algún objeto, cómo realizar un recorrido, etc.:

- ✓ Encuentro 2: “(...) se indica el recorrido que deben hacer de cono a cono, mientras trasladan un aro (...)”.
- ✓ Encuentro 8: “(...) Iniciamos a jugar a carreras, variando los desplazamientos según lo que indique la docente (...)”.

Avanzando con este análisis, se puede enunciar que las formas de intervención docente varían en cada encuentro, según las diversas circunstancias y mezclándose varios modos en un mismo día. Para abordar este apartado, se seguirá la clasificación presentada por Gómez Smyth (2015). Iniciando esta reflexión, se evidencia que, en ciertas clases, según los relatos expuestos, la docente despliega intervenciones facilitadoras. Esta refiere a que prepara espacios, materiales y ayudas para que lxs niñxs desplieguen sus modos de jugar. Siguiendo algunos de las variantes que este tipo de intervención presenta, se ha notado que se realizan acciones que orientan a que el espacio o los materiales sean seguros:

- ✓ Encuentro 1: “(...) Un par de niñxs inician unas carreras de aros rodados, para ver quién llega más lejos. Otrxs lxs imitan, pero esta competencia se ha puesto peligrosa ya que, si alguien se cruzaba en el recorrido del aro, uno de lxs alumnxs se enojaba y hasta maltrataba a la otra persona. Se

reúne a lxs chicxs para explicarles que habíamos dicho que los juegos violentos no se podían hacer, y se muestra el espacio que está ocupado. Se les propone ir a jugar a un sector más libre (...).

- ✓ Encuentro 4: "(...) A medida que inician nuevas creaciones de juegos, surgen nuevas reglas. Por ejemplo, se limitó a un espacio de juego para no chocarse, no se puede lanzar lejos la pelota de otrxs si se cruzan en nuestro juego, etc. (...).

Continuando con estas subdimensiones, se ha observado que la educadora habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza (Gómez Smyth, 2015). En ciertos momentos, se desarrolla alguna acción corporal que amplía el juego iniciado por un/a niñx:

- ✓ Encuentro 4: "(...) no se consultaron a lxs niñxs, aunque fueron aceptadas sin inconvenientes. Algunxs chicxs se empiezan a sentir aburridxs, ya que no se ponen de acuerdo con el juego y les propongo jugar a los pases. Se motivan con la idea (...).

A su vez, continuando con las variantes, se expone alguna situación en la que la docente presenta cierta indicación técnica corporal que les permite a lxs niñxs jugar:

- ✓ Encuentro 3: "(...) Algunxs niñxs no saben bien cómo saltar, pero no se frustran, sino que piden ayuda. Primero, les piden a sus pares, y luego me llaman para poder explicarles cómo lograrlo (...).

Continuando con esta temática, se ha observado otro tipo de intervención. En esta parte, referimos a la participación como jugadora experta por parte de la profesora, mediante la elaboración de situaciones lúdicas, en las que puedan invitarse o incluirse otrxs jugadorxs:

- ✓ Encuentro 1: "(...) La tercera no se involucra. Le pregunto si pasa algo, pero no contesta. La tomo de la mano y la invito a jugar conmigo. Cuando me pongo en el patio con ella, varixs niñxs empiezan a seguir mis movimientos, por lo que entre algunxs jugamos juntxs (...).

Siguiendo este análisis, se han reconocido algunas intervenciones vinculadas con las observaciones comunicativas, al posicionarse la docente como observadora en relación a todo lo que acontece y, a su vez, una predisposición para el diálogo en caso de ser solicitado por algunx de lxs estudiantes:

- ✓ Encuentro 1: “(...) se evidencia que ciertos niños no se convierten en mancha al ser atrapados. Esto provoca enojos y acusaciones. En primera instancia, se acusan e intentan resolverlo entre ellos. Sólo un estudiante no se acopla a la regla, por lo que solicitan mi intervención (...)”.
- ✓ Encuentro 7: “(...) Los que no quisieron jugar, se sentaron y luego me acerque a conversar para intentar resolver este conflicto (...)”.

En otras situaciones, se han percibido acciones reflexivas, debido a ciertas intervenciones que solicita la revisión del modo de jugar no lúdico:

- ✓ Encuentro 1: “(...) esta competencia se ha puesto peligrosa ya que, si alguien se cruzaba en el recorrido del aro, uno de los alumnos se enojaba y hasta maltrataba a la otra persona. Se reúne a los chicos para explicarles que habíamos dicho que los juegos violentos no se podían hacer (...)”.
- ✓ Encuentro 5: “(...) surgen algunas acusaciones sobre ciertos niños que no respetan la norma. Me ocupo de preguntarles a los acusados, y se resuelve, según cada situación, para que reconozcan si fueron atrapados o no (...) les aclaro que cada uno debe ser honesto (...)”.

Continuando con este análisis, se han encontrado alguna situación con características de tipo enunciativa, ya que se solicita o se actualizan reglas que permitan la continuidad del juego. Se puede observar en el relato, que no se manifiesta en ningún momento un sentido competitivo, sino que se interroga mediante consultas de cómo jugar todos:

- ✓ Encuentro 7: “Les aclaro que todos saben las reglas, así que entre todos deben ser los árbitros. Mi función es recorrer cada cancha para observar y poder asistir ante algún inconveniente. Algunos me llaman, porque no se comprendió alguna regla o porque alguno no cumple las normas (...) se termina el primer partido mediante un silbatazo, y se pregunta cómo se sintieron (...) Después de escucharlos, se les preguntan qué regla podemos sumar para que todos reciban la pelota (...)”.

Por último, en relación a la clasificación realizada por Gómez Smyth (2015), se evidencia que se han realizado intervenciones sancionadoras, mediante la censura verbal por un acto de jugar no lúdico:

- ✓ Encuentro 4: “(...) les solicito guardar los materiales (...) pero algunos siguen jugando y otros intentan sacarles este elemento para guardarlo. Intervengo pidiendo que terminen de hacer ambas cosas, ya que cada

unx debe guardar su propia pelota y que todxs saben que era el momento de ordenar (...).”

- ✓ Encuentro 7: “(...) se solicita que ordenen el material. Esta acción se realiza medio desordenada, con algunos forcejeos (...) les aclaro que estaba enojada por la manera en que guardaron los elementos, que no fueron cuidadosxs (...) les pido que para el próximo encuentro no se vuelva a repetir ese maltrato a los materiales (...).”

Podemos concluir indicando que, en ningún encuentro se evidencian sanciones punitivas por parte de la educadora, ni se registran acciones de dejar a algunx de lxs niñxs sin jugar. Aunque este tipo de propuesta se ha expuesto como sugerencia de la maestra de grado, ante episodios de problemáticas dentro del aula.

Finalizando este análisis, se hará referencia a la variable referida a la forma de evaluación. En los relatos de los encuentros, se puede notar que no se mencionan ni evidencian situaciones referidas a una calificación. En contrapartida, pudieron notarse algunos momentos donde se plantean propuestas de reflexión grupal, circunstancias de observación directa, donde la docente dispone de información para proponer diversidad de actividades más acordes a esxs estudiantes, y según los indicadores de avance, plasmados en la planificación anual (Anexo 4). Posteriormente, se puede advertir que, si bien se presentan algunos espacios de reflexión, consultas o se habilita que comenten sus sensaciones, no se han evidenciado momentos de conclusiones emitidas por lxs niñxs, quedando siempre finalizada en los enunciados de la docente. Por esta situación, no se puede analizar el nivel de compromiso de lxs estudiantes con ese espacio reflexivo y si es posible completar el momento de autoevaluación de cada unx de ellxs. La descripción de las clases no profundiza respecto de las conversaciones que la profesora mantiene con lxs niñxs, ni se amplían sus comentarios en los espacios en que se invita a reflexionar, ya sea de forma grupal o en situaciones particulares. Sin embargo, contrariamente, no podemos afirmar que la evaluación que plantea la docente refiera a un formato tradicional. Siguiendo a Fernández-Balboa (2005), para evidenciar este tipo de evaluación se deberían identificar algunas situaciones como: la docente no aporta herramientas de autogestión, lxs educandxs siempre esperan que el/la

adultx les diga qué, cómo y cuándo hacer las cosas, y fomentar dependencia hacia la profesora. Por otra parte, en ningún encuentro relatado se ha expuesto la utilización de test generales, para obtener un número como nota calificadora (Gómez Smyth, 2020). Por último, como se ha enunciado al inicio de este análisis, los saberes que se presentaron durante el recorrido de las clases, evidencian una variedad de temas, evitando la reducción del área a pocos contenidos (López Pastor, 2009). Podemos concluir que, la forma de evaluación no se vincula con la forma tradicional, y presenta algunas de las características que posicionarían a la evaluación de la docente del modelo formativo.

Culminando este recorrido de análisis y reflexión, se puede concluir que, según cada variable presentada, el accionar docente manifiesta caracterizaciones que se vinculan con las prácticas pedagógicas tradicionales, aunque se evidencia una mixtura con acciones vinculadas a las progresistas innovadoras. Ampliando estas definiciones, se puede demostrar que las clases relatadas se estructuran en momentos que organizan los encuentros y, a su vez, se realizan propuestas como ejercitaciones y tareas definidas, mostrando la relación con la visión tradicionalista. Sin embargo, se pueden evidenciar ciertas características que indican otro tipo de práctica docente. Es decir, que se observa que los contenidos innovan de los comúnmente deportivos, que se propone incluir a lxs educandxs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en las intervenciones docentes se prioriza el diálogo, que la organización de clases posee ciertas características constructivistas y que la evaluación se encuentra relacionada con circunstancias formativas. A partir de lo expuesto, siguiendo a Silva y Bracht (2012), podemos afirmar que estas caracterizaciones de las prácticas docentes se posicionan entre las llamadas progresistas, del tipo innovadoras. Si bien, se muestran mezclas de dos tipos de prácticas docentes, se puede determinar que la docente muestra sus principios de formación con estructuras tradicionales, pero que se ven cuestionadas con nuevas perspectivas y conocimientos que atraviesan estas prácticas.

En conclusión, a la luz de los hechos expuestos, el análisis realizado sobre estos encuentros de Educación Física y las acciones de la docente, se evidencia que no hay una estructura completamente rígida en las clases, aunque ciertos

momentos son fijos. Se demuestra que la asignatura es un encuentro de personas que traen a cada clase sus problemas, sus enojos, sus vivencias y sus situaciones personales, que se mezclan entre juegos y pausas, entre compañerxs y docentes. Este período considerado para la reflexión y análisis, demuestra que la cotidianeidad institucional presenta circunstancias que requieren una resolución inmediata, modificando planes e ideas, pero que permiten una nueva oportunidad de aprendizaje. Entendiendo que es obligación de lxs educadorxs confirmar el derecho que poseen lxs niñxs a recibir educación y a jugar, debemos resolver de forma positiva y creativa cada problemática, para garantizar que se cumplan estos derechos y, a su vez, que se permita que lxs estudiantes expresen sus formas de pensar y sentimientos, y así continuar aprendiendo sobre su propia cultura corporal.

### **3. Tercera parte: Conclusiones.**

Habiendo llegado al final de este trabajo de investigación, se pueden evidenciar los formatos tradicionalistas que atraviesan la planificación de la docente, siendo la misma armada luego de un período diagnóstico, mediante una estructura de unidades inconsultas y sin correlación. Continuando con esta conclusión, se pueden comprobar algunos momentos de la clase, que muestran ciertas organizaciones que se arraigan en la tarea cotidiana. Algunos de estos, pueden notarse mediante reiteración de propuesta como entrada en calor, momento de actividad central y un cierre del día sin intercambio, sólo como espacio de higiene, los cuales permiten evidenciar una organización de fases tradicional. A su vez, la propuesta de actividades semi-conducidas, la preparación de la clase de forma unilateral, la elección de materiales realizado exclusivamente por la docente, se suman a las caracterizaciones que demuestran este tipo de práctica pedagógica tradicional. Sin embargo, en el recorrido de la descripción de los encuentros y observando los objetivos presentados en la unidad temática del grupo, se puede evidenciar que la docente utiliza elementos y características de una práctica pedagógica progresista. Durante las clases relatadas, se observan espacios de diálogo con lxs niñxs, momentos de elección de tipos de juegos y de compañerxs, propuestas de reflexión por situaciones emergentes, presencia de contenidos que alternan de los dominantes deportivos y, por último, los encuentros no son rígidos.

A partir de este análisis, a continuación, se presentará un Proyecto de Educación Física para ser abordado con el grupo de estudiantes anteriormente presentado. Este plan será configurado como una propuesta progresista enmarcada en las características el enfoque sociocultural crítico de la Educación Física escolar.

#### **PROYECTO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Escuela: N° 9 “Eva Duarte” – La Matanza.

Grupo: 2° B – Turno Mañana.

#### **Anclaje ideológico sobre la Educación Física:**

Iniciando un nuevo ciclo lectivo, nos preparamos para compartir un nuevo período de aprendizajes, experiencias, vivencias y enseñanzas. Esta

preparación implica generar una propuesta para que lxs estudiantes puedan reconocer en el área de Educación Física sus posibilidades de movimientos, su propio cuerpo, sus intereses y sus deseos.

En primera instancia, se plantea que la corporeidad, la motricidad y lo lúdico son las formas humanas básicas de comunicación con el mundo (Gómez Smyth, 2017), por ende, estas herramientas serán el punto de partida de esta asignatura. A partir de estos conceptos, se concibe a la Educación Física como una práctica pedagógica de intervención, que pretende la formación de la construcción humana y de la constitución de la identidad, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos del comportamiento, tanto cognitivo, sensorio-motor y psicoafectivo (Gómez, 2007). Acordando con esta postura socio-crítica, se entiende la presencia de la Educación Física en la escuela como el área que “tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas (...) que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros” (Gómez Smyth, 2017, p. 37).

A raíz de esta definición, se pretende que cada encuentro se enmarque en un contexto de aprendizajes compartidos, donde lxs educandxs sean incluidxs en este proceso de enseñanza y aprendizaje, exponiendo sus intereses, preocupaciones y necesidades, siendo creadorxs y descubridorxs de sus aprendizajes, convirtiéndose en lxs auténticxs protagonistas de las clases. Cabe aclarar que, en esta planificación, no se prioriza el abordaje del contenido, sino que se propone colocar a la persona como el objeto central de la acción educativa, considerando al sujeto inmerso en su totalidad y realidad, con sus características singulares y únicas (Lagardera y Masciano, 2014). Para esto, las clases serán abordadas por temáticas lúdicas, según propuestas generadas por el grupo y, también, según algunas situaciones emergentes durante la cursada. Para fomentar este ambiente de aprendizaje, acordamos con Gómez Smyth (2017) que, es necesario realizar una intervención docente intencionada para el conocimiento de saberes que sean de importancia para la formación humana de lxs alumnx, apropiando el derecho al conocimiento. Este enfoque de derechos se encuentra expuesto, a su vez, dentro del Diseño Curricular de esta jurisdicción (2018), considerando que la apropiación de estos conocimientos culturales contribuye a la formación integral de lxs niñxs.

Fundamentar para qué vamos a la clase, nos sitúa en una posición de enfrentar la realidad profesional, de entender qué queremos realizar en estos encuentros. Cuando nos encontramos con el grupo de estudiantes, se pretende que ellxs asimilen situaciones de la vida cotidiana mediante las propuestas de juegos. Para lograr esta intención, la clase se planteará como un encuentro de personas que intentan descubrir su propio cuerpo, percibiéndose a sí mismxs y a lxs otrxs, reconociendo su disponibilidad corporal y motricidad, a través de los juegos (Lagardera y Masciano, 2014). Es decir, mediante actividades lúdicas, se propondrá que lxs niñxs reconozcan valores, creen normas, cuestionen reglas, tomen decisiones, aprendan de equivocarse, respeten y sean respetados, reflexionen. Por consiguiente, será primordial respetar el derecho a jugar que esta población tiene, y que logren conocerse a través de la acción motriz.

Finalizando esta visión de la asignatura, se pretende, a partir de esta propuesta socio-crítica, generar un cambio en la idea de la Educación Física. A través de esta propuesta, que prioriza erradicar ciertos conceptos hegemónicos (competencias, rendimiento, acciones estereotipantes, gestos mecánicos, desigualdad), creencias sobre la corporalización (estética del cuerpo, estereotipos, ideales físicos, discursos de salud) e imaginarios de clase compensadora o pasatiempista, para generar características que permitan reconocer a la clase como un encuentro transformador y emancipador, iniciando un cuestionamiento en lo que la comunidad educativa considera sobre esta disciplina, es decir una nueva concepción de “la idea de la idea” de la Educación Física (Kirk, 2010).

### **Propuesta de temática vinculada con los Saberes de la Cultura Corporal**

En este apartado, se expondrán las categorías que fundamentan el presente proyecto de trabajo, donde se indicarán conceptos y temáticas que definen el abordaje con el grupo de estudiantes indicado.

#### **a) Saberes de la cultura corporal:**

Desde una perspectiva sociocultural, la Educación Física posee un área de conocimientos llamado cultura corporal (Colectivo de autores, 1992), mediante la cual se deben tematizar estos saberes logrando que lxs estudiantes se

vinculen con estas prácticas, y así consigan conocer, practicar para conocer y saber practicar (González, 2016).

Según el Diseño Curricular para la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018), los saberes se encuentran enmarcados en bloques, los cuales poseen detallados sus propios contenidos. Tomando de referencia normativa este documento, primero se indican los saberes que se abordarán con el grupo mencionado, y luego se vincularán con las prácticas corporales en función a la cultura corporal:

- Bloque: Conciencia y constitución corporal – Nociones corporales y capacidades motoras.
  - Reconocimiento de las posibilidades motrices en acciones globales y segmentarias.
  - Identificación y utilización de nociones sobre su propio cuerpo
  - Ajuste y precisión en las acciones que impliquen habilidades motoras básicas y combinadas.
  - Valoración del cuidado del propio cuerpo y de lxs otrxs en la realización de diversas tareas motrices.
  - Reconocimiento de la fuerza y la velocidad en algunas acciones motrices.
  
- Bloque: Prácticas gimnásticas, atléticas y acuáticas – Habilidades motoras básicas y combinadas
  - Empleo de habilidades motoras básicas y combinaciones simples en la resolución de juegos y tareas.
  - Acciones globales y segmentarias empleando habilidades motoras básicas y combinaciones simples.
  - Nociones espaciales y temporales en las acciones motoras: arriba/abajo, adelante/atrás, cerca/lejos, rápido/lento.
  
- Bloque: Prácticas ludomotrices – Los juegos sociomotores y el jugar con los otros
  - Juegos cooperativos en pequeños grupos.
  - Juegos de persecución con y sin roles definidos, con y sin refugios.
  - Juegos por bandos con organización simple (de tres hasta cinco reglas) y diferentes organizaciones espaciales.

- Juegos propuestos por el docente y los juegos inventados por los niños a partir de materiales y/o de nuevas reglas.
- Juegos y rondas populares y tradicionales propias de la edad, de la comunidad escolar y de las distintas culturas que la componen.
- Resolución de problemas de juego en forma individual y grupal.
- Aceptación y construcción de normas y reglas para jugar los juegos enseñados y los juegos inventados.
- Aceptación del otro como compañerx de juego, priorizando la inclusión más allá de las diferencias de género, nacionalidad, competencia o capacidad.

Estos contenidos serán abordados mediante los saberes identificados, según Gómez Smyth (2020), como Prácticas motrices/ Posibilidades de movimientos: búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz, métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física, y prácticas corporales cooperativas. A su vez, se trabajará mediante los saberes de Juego y jugar: juegos tradicionales, juegos populares y la creación de instancias de juego/lúdica. Por último, se abordarán Prácticas corporales deportivas: prácticas deportivas sociomotrices.

Para lograr complementar estos saberes, serán trabajadas otras temáticas en forma transversal, con el fin de ampliar estas experiencias y permitir mayor información que colaborará para poder debatir y discutir los conocimientos presentados en el ciclo lectivo, y en la vida cotidiana. Estos temas serán: Educación Ambiental y Educación Sexual Integral (ESI). En relación a la Educación Ambiental, se presentarán acciones de elaboración de materiales alternativos, para abordar el cuidado del medio ambiente, el reciclado y la reutilización de residuos. En relación con ESI, se trabajarán saberes extraídos del documento sobre articulación entre contenidos curriculares de jurisdicción provincial y la ESI (2010), en función de poder tematizar sobre perspectiva de género, estereotipos, segregación, desigualdad, y otros conceptos vinculados que emerjan en los encuentros con lxs niñxs. A raíz de lo expuesto, se abordarán los siguientes contenidos:

- el desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de lxs otrxs, a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- el desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños y niñas enfatizando el respeto, el cuidado por unx mismx y por el/la otrx, y la aceptación y valoración de la diversidad.
- el desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- el despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- la comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.

A partir de este conjunto de saberes presentados, se realizarán diversas propuestas según los intereses de lxs chicxs y de las situaciones que surjan de la cotidianeidad escolar. En función de lo expuesto, es necesario aclarar que estos conocimientos son orientadores y pueden verse alternados a raíz de las propuestas, deseos, gustos y creaciones de lxs estudiantes, reconociendo sus intenciones de acción y permitiéndoles construir su propio aprendizaje.

b) **Relevancia:**

Continuando con la elaboración de este proyecto, se expondrá a continuación los motivos de la elección de los temas seleccionados. Durante las primeras clases, se pudo conocer al grupo, hubo intercambios sobre diversas acciones en los encuentros y se pudo escuchar sus opiniones y gustos sobre diferentes juegos que conocen o ya experimentaron en otros ámbitos. A partir de esta primera evaluación, se han seleccionado ciertos saberes que considero son oportunos por las características que presentan grupalmente y, a su vez, la elección de ciertas concepciones que se irán tematizando para que conozcan, vivencien y aprendan. Sin embargo, estos conocimientos se irán adecuando a

los intereses que vayan manifestando lxs estudiantes, pudiendo modificarse o incorporarse algunos nuevos.

En primer lugar, haciendo referencia a los saberes de la cultura corporal, se abordarán contenidos referidos a Prácticas motrices y posibilidades de movimiento, con el fin que logren reconocer sus acciones motoras mientras juegan, que identifiquen lo que pueden lograr mediante estas y su disponibilidad motriz. Continuando con este bloque, se propondrán ciertos ejercicios físicos que les permitan seguir conociéndose y logren el desarrollo de su motricidad. Por otro lado, mediante el Juego y jugar, se propondrán diversas instancias lúdicas donde cada niñx pueda expresar sus formas de jugar, de entender esa experiencia, exponer sus nuevas ideas y reglas, como también mediante los juegos populares. Habiendo logrado que cada unx pueda jugar, se podrá intervenir para realizar diferentes puestas en común, realizar trabajos en grupos, conocer sus opiniones y debatir sobre diferentes formas de entender el juego, siendo siempre el fin lograr jugar lúdicamente. Este saber es de relevancia debido a que, en los primeros encuentros, se percibieron ciertas acciones y comentarios que fomentaban competencias e intenciones de jugar sólo para ser lxs mejores, por lo cual abordar diferentes experiencias en donde se pondere la situación lúdica y motivarlos a entender la importancia de aprender a jugar, favorecerá a fortalecer a otros saberes que surgen de este tipo de encuentros. Por último, la presencia de las Prácticas corporales deportivas, permitirá el tratamiento de ciertos deportes conocidos culturalmente, pero serán abordados como encuentros sociomotores, incentivando a la creación de nuevas maneras de jugarlos y de entenderlos.

Finalizando esta instancia de relevancia, se evidencia que el tratamiento en forma transversal de los contenidos de ESI serán de significancia en toda situación escolar. Es decir, cualquier situación donde se manifieste desigualdad, discriminación o estereotipos de género, serán abordados en ese momento para generar un debate y una reflexión que favorezca a lograr una convivencia democrática. Como se ha mencionado, algunos contenidos pueden ser trabajados durante los diversos juegos o actividades motrices. Sin embargo, otros deberán ser tematizados específicamente, mediante talleres o clases especiales, para abordar conocimientos que deben ser abordados, según la ley que lo avala. Para esto, se realizarán trabajos interdisciplinarios con otras áreas

(biblioteca, MG, jornadas, etc). De esta manera, esta tematización será más completa y podrá seguir siendo abordada por varias asignaturas y docentes.

c) **Objetivos de aprendizaje:**

Se identifican las unidades temáticas y se plantean como objetivos de aprendizaje para este grupo, los siguientes enunciados:

1. Prácticas motrices / Posibilidades de movimiento:

- Realizar acciones motoras logrando mayor autonomía.
- Identificar posibilidades de acción corporal.
- Resolver las diferentes propuestas de ejercicios.
- Vivenciar diversas prácticas motrices.

2. Juego y jugar:

- Identificar diferentes tipos de juego.
- Reconocer ciertos juegos como tradicionales.
- Crear instancias de juego en forma individual y grupal.
- Participar de la creación y/o adaptación de reglas.

3. Prácticas corporales deportivas:

- Conocer diferentes prácticas deportivas adaptadas.
- Participar de las propuestas deportivas.
- Identificar las reglas de los juegos.
- Plantear cambios o reglas según los intereses.
- Experimentar competir, ganar, perder, priorizando el jugar ante cualquier resultado.

4. Unidades Transversales:

A- Educación Ambiental:

- Crear materiales de juego.
- Reutilizar elementos de reciclaje.
- Identificar acciones que favorezcan al cuidado del medio ambiente.

B- ESI:

- Construir grupos, aceptando y valorando las características de cada unx.

- Asumir actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismx y de lxs otrxs en actividades motrices compartidas.
- Reconocer gustos e intereses en los juegos.
- Reconocer las emociones que vivencian durante cada experiencia.
- Respetar propuestas y decisiones de lxs pares.

d) **Propuestas de enseñanza:**

En los apartados previos de este proyecto, se presentaron los saberes que se pretenden abordar durante este ciclo lectivo, junto con los objetivos de aprendizaje para este grupo de niñxs. A continuación, se presentarán las propuestas de enseñanza que intentan lograr el aprendizaje sobre las temáticas seleccionadas.

Durante los encuentros, se realizarán diferentes organizaciones de clases, siendo en algunos de ellos actividades masivas, en otras de forma individual y, también, de forma autónoma. De esta manera, se pretende que lxs estudiantes experimenten diferentes formas de trabajar y de promover vínculos entre todxs, en diferentes situaciones lúdicas. Por otro lado, se propondrán clases de forma homogénea y, en otras ocasiones, de forma heterogénea, para promover la elección del juego según el interés de cada niñx y para invitarlxs a crear su propia actividad. Para esta situación, será necesaria una intervención docente considerada como un rol de jugadora experta, es decir “favorecer el disfrute de los juegos implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego en el niño sin más pretensiones que divertirse con otros” (Rivero, 2011, p. 10). A su vez, se invitará a lxs chicxs que participen en la creación de los encuentros, para lograr una participación activa y significativa. Si bien, algunas temáticas tendrán una planificación previa en su estructura, en ciertas oportunidades, la clase planeada se modificará según alguna situación emergente, que requiera su tratamiento y tematización.

Durante el transcurso del año, se confeccionarán algunas producciones escritas y afiches, y se realizarán talleres que se unirán al Proyecto Educativo Institucional, en el cual se abordarán contenidos del área, y así ser expuestos en la muestra anual.

Por último, se propone una jornada de familias, a desarrollarse durante la semana de la Educación Física (mes de Octubre), donde se realizará un encuentro con juegos inventados y sugeridos por lxs niñxs.

Finalizando esta propuesta, se hace oportuno aclarar que la configuración de los encuentros se realizará mediante la interacción dialógica de lxs estudiantes. Esto implica que, aunque se proyecten ciertas ideas de clases y de tematización de saberes, estos pueden modificarse en función de escuchar, observar, entender y participar a lxs propixs protagonistas de este proyecto.

e) **Propuesta de Evaluación Formativa:**

Continuando el enfoque que este proyecto posee, basado en una visión socio crítica, la evaluación estará vinculada a un tipo de propuesta formativa. Este posicionamiento refiere a disponer de información durante todo el proceso educativo para saber cómo lxs estudiantes pueden aprender más y, a su vez, que la labor docente se realice cada vez mejor (López Pastor, 2006). Continuando con este concepto, la evaluación se realizará en un formato narrativo y descriptivo, en el que se indicará lo que se vaya observando sobre la disponibilidad corporal de lxs niñxs y se acompañará con las autoevaluaciones que cada alumnx entienda de su propio proceso de aprendizaje. Por una parte, para lograr esta observación directa, se planteará “la construcción de un espacio de juegos, de ejercitaciones, de prácticas, donde la experiencia sea posible” (Schnaidler, 2010, p.11). Esta mirada será complementada mediante fichas de alumnx (López Pastor, 2006), las cuales permitirán un seguimiento individual y para recoger información de los encuentros. Por otra parte, los momentos de autoevaluación que cada niñx realice, serán propuestas mediante situaciones problemas y habilitando el diálogo, con el fin de escuchar sus sensaciones, sus temores, sus conclusiones y sus reconocimientos de avances.

De esta manera, entendiendo a la evaluación grupal como una actividad diaria y permanente, se presentarán los indicadores que servirán de guía para significar las observaciones y orientar el proceso de enseñanza. En función de los objetivos planteados, se considerarán los siguientes indicadores:

- Participación del/la niñx: en la clase general, en los juegos, en las ejercitaciones, en las prácticas motrices.

- Construcción de la situación de juego: individual, subgrupos, grupal, variando el material, variando los espacios, crea juegos, acopla en juegos.
- Reconocimiento de los juegos: juegos tradicionales, juegos deportivos, juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos sociomotores.
- Tipos de juegos: lúdico (busca acuerdos, explora, disfruta y ríe, invita a participar, no actúa según el resultado, construye instancias de juego con otrxs) y no lúdico (compite, burla o carga, interrumpe acciones, impone formas de juego, excluye).
- Disponibilidad corporal: explora sus posibilidades motrices, experimenta nuevas propuestas motoras, crea acciones propias, imita acciones, realiza las prácticas motrices (¿Cuáles elige hacer o no hacer?).
- Relación con sus pares: invita o excluye, participa de juegos con otrxs, aporta ideas, cambia de sujetos para jugar.
- Relación con la docente: invita a la docente a participar, dialoga con la docente, acepta intervenciones docentes.

Concluyendo este proceso, será importante recordar que el propósito principal de este proyecto será generar propuestas emancipadoras, donde se logre que lxs niñxs reconozcan su disponibilidad e identidad corporal, siendo lxs protagonistas de este proceso de aprendizaje e, incluso, de su evaluación.

## **4. Anexo.**

### **4.1. Unidad didáctica utilizada en ciclo lectivo 2019.**

**UNIDAD:** “¿JUGAMOS?”

**TIEMPO:** Agosto - Septiembre

**DESTINATARIOS:** 2° año (Total: 22 estudiantes).

#### **FUNDAMENTACIÓN:**

Jugar con los otros es un accionar que lxs niñxs realizan desde el primer día de clases. Experimentar diferentes tipos de juegos permitirá que lxs estudiantes logren una paulatina independencia, comprendan el fin que un juego conlleva, entiendan la organización espacial y además que comprendan y acepten reglas. En este período, se proponen juegos que pretenden progresar de los juegos individuales hacia los juegos masivos y por bandos, para lograr alguna primera manifestación de los juegos por equipo.

Por último, se propondrá la construcción de situaciones lúdicas entre todos lxs chicxs para lograr que participen incluyendo reglas e ideas, y logren expresarse libremente.

#### **OBJETIVOS:**

- Experimenten diferentes tipos de juegos grupales.
- Construyan grupos, aceptando y valorando las características de cada uno.
- Asuman actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas.
- Experimenten competir, ganar, perder, priorizando el jugar ante cualquier resultado.

#### **BLOQUES Y CONTENIDOS**

- PRÁCTICAS LUDOMÓTRICES – LOS JUEGOS SOCIOMOTORES Y EL JUGAR CON LOS OTROS.

\*Juegos individuales y masivos con diferentes habilidades motoras.

\*Juegos de cooperación en pequeños grupos.

- \*Juegos por bandos con organización simple (de 3 a 5 reglas)
- \*Reconocimiento del otro como compañero de juego.
- \*Reconocimiento de la estructura básica de los juegos sociomotores.
- \*Aceptación de los resultados de los juegos, priorizando el jugar al ganar y perder.
- \* Reconocimiento y aceptación de reglas.
- \* Resolución de problemas de juego.

## **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ACTIVIDADES**

- Presentación de una situación a explorar: Se organizan en dúos. Se les entrega un aro por pareja, y deben jugar libremente según normas de seguridad.
- Presentación de una situación a reflexionar: Luego de realizar un juego de atrapar por equipos y por tiempo, se reflexiona sobre las estrategias que se usaron para jugar, se pregunta si trabajaron en equipo, se intenta resolver enojos y conflictos entre pares, se acuerdan nuevas estrategias.
- Presentación de un modelo: La docente les muestra, con ayuda de dos chicos, cómo hacer una cadena de pases en movimiento.
- Presentación de una situación de enseñanza recíproca: Una niña explica un juego por bandos que aprendió en otro ámbito, y lo comparte con el grupo.
- Presentación de un problema a resolver: Se divide al grupo en 4 equipos. Se presenta 4 sectores con objetos de 4 colores que representan a cada equipo. ¿Cómo pueden ordenar esos objetos participando todos?
- Gestión participativa: Se les explica un juego de un lobo (docente) que atrapa corderitos (estudiantes) y se los lleva a su refugio. Se les pide que le pongan un nombre y que inventen una regla para rescatar corderitos.

## **SITUACIONES EVALUATIVAS**

### **INICIAL:**

Técnica: observación directa

Indicador:

- \*¿Reconoce las reglas del juego?
- \*¿Juega con sus compañeros de grupo?

### **PROCESO:**

Técnica: observación directa

Indicador:

\*¿Logra identificar a sus compañeros de juego y a sus oponentes?

\*¿Participa activamente en los juegos por bandos?

**FINAL:**

Técnica: observación directa

Indicador:

\*¿Acepta las reglas de juego?

\*¿Participa en la construcción de un juego grupal nuevo o adaptado?

**RECURSOS/ OBSERVACIONES**

Pelota, pecheras, conos, aros, sogas.

## **4. 2. Indicadores de evaluación de la unidad didáctica.**

### INICIO:

Evaluación: Muestra de tipos de juegos:

Indicadores:

- Reconoce las reglas del juego
- Juega con sus compañerxs de grupo
- Participa de las propuestas presentadas

### PROCESO

Evaluación: Situaciones de diferentes juegos.

Indicadores:

- Logra identificar a sus compañerxs de juego y a sus oponentes
- Participa activamente en los juegos por bandos
- Reconoce los tipos de juegos presentados

### FINAL

Evaluación: Armado de juegos nuevos o adaptados.

Indicadores:

- Acuerda distribución de roles
- Muestra acciones de cuidado de su cuerpo y sus compañerxs
- Acepta las reglas de juego
- Participa en la construcción de un juego grupal nuevo o adaptado

## 5. Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, Á. (1996). La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 1 (2). Buenos Aires.
- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880 - 1960*. (Tesis inédita de doctorado). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, Á. (2008) Deporte en la escuela ¿vale la pena? En C. Torres, *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja* (pp. 119-134).
- Basso, L. (2018). Clase 1: Introducción a los instrumentos de evaluación. Diseño de Instrumentos de Evaluación (para primaria y secundaria). Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Belloti, S. (Septiembre – Octubre, 2019). Propuestas de enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial. *13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Ensenada, Argentina.
- Blández Ángel, J. (1995). La utilización del material y del espacio en Educación Física: propuestas y recursos didácticos. Editorial Inde. Barcelona.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, XIX 74, 91-99.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield
- CDN (2013). Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- Colectivo de Autores. (1992). *Metodología do Ensino de Educacao Física*. Sao Paulo: Cortez
- Conde Caveda, J. L. (2001). Cuentos motores. Barcelona. Paidotribo.
- Cortés, N. y otros (1999). La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal, 39-87. Segovia.

- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Orientado del Bachillerato*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección Provincial de Educación Primaria. (2010). *Diseño curricular y transversalidad de contenidos ESI. Material para el docente*. Versión preliminar. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dupuy, M. (2019). Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar. *13° congreso argentino y 8° latinoamericano de Educación Física y ciencias*. Ensenada, Argentina.
- Fernandez Vaz, A. y Rodríguez N. (2016). Contenidos de la enseñanza: conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención. *Didaskomai*, (7) 44-56
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia A. y Fernández-Balboa, J.M. (coord.), Fraile, A., Hickey, C., Martínez, L., Muros, B. y Pascual, C. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-147). España: INDE Publicaciones.
- Gómez Smyth, L. (2014). *Estilos docentes emancipadores en educación física*. Ficha de cátedra: Teorías del Currículum. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2017). *La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial*. Recuperado en <http://revistas.udc.es/>
- Gómez Smyth, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. *Revista de ciencias de la salud y el deporte, año I (1)*, 79-88.

- Gómez Smyth, L. (2020). *La Educación Física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (2020). *La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar* (Manuscrito no publicado). Buenos Aires: UNPAZ/IESCODE – UFLO.
- Gómez Smyth, L. (coord), Dupuy, M., Ianonne, A. y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (Septiembre – Octubre, 2019). Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física del nivel inicial. *13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Ensenada, Argentina.
- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4)37-46.
- Gómez, L. (2013). Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física*.
- Gómez, R. (2007). Educación Física y constructivismo social. *Revista Digital Hispana Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1(3), 31-38.
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (comp), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 11 (1), 47 - 65.
- Gómez, V. (2013). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de*

- educación física de nivel inicial* (Tesis de Maestría en Psicología Educativa). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.
- González, J. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos*, (29), 188-194.
- González, J. (2019). Educación física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar. *Tándem, didáctica de la educación física*, Abril (64), 37-46.
- Hart, R. (1993) La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4, UNICEF
- IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela*, (8), 95-102.
- Kirk, D. (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 Educación Física*, 1(2), 1-13. Recuperado en <http://www.innovae.cat/es>
- Lagardera, F., y Masciano, A. (2014). Un rayo de luz en el lado oscuro de la educación física. La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy. *riccafd*, 31(1), 34-35.
- López Pástor, V. (2009). Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *La Pampa en movimiento*, (8), 13-18.
- López Pastor, V. (coord.) (2006) *La evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ediciones Zeta.
- Mansi, D. (2020). *Explicación de las visiones que atraviesan a la Educación Física Infantil*. Recuperado del sitio [https://drive.google.com/file/d/1ks8xDCNFAktFdPtssnI4\\_-mSW6Xr0owB/view](https://drive.google.com/file/d/1ks8xDCNFAktFdPtssnI4_-mSW6Xr0owB/view)
- MECyT (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- MECyT (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- MECyT. (2011a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.
- MECyT. (2011b). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria Secundaria. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas* (pp. 127-135). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Nella, J. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. *Laboratorio de Alternativas Educativas, 1*.
- Rivera, S. (2015). *Las dos caras de la evaluación* (Manuscrito no publicado). Buenos Aires: UFLO-FODEHUM.
- Rivera, S. (s/f) *Docentes innovadores/as en Educación Física: planificación y circulación de saberes*. Buenos Aires: UFLO.
- Rivero, I. (2010) *Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física*. (Tesis inédita de Doctorado). Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Romero Brest, E. (1911) *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Romero Brest, E. (1938). *El sentido espiritual de la educación física. Evolución de una escuela argentina: el instituto nacional de educación física*. Buenos Aires: Librería del colegio.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Educación física y deporte, 27(2), 103-115*.

- Rozengardt, R. (2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. *EFDeportes.com: Revista Digital*, 16 (157).
- Rozengardt, R. (2017). La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación. *Encuentro Nacional e Internacional*. General Pico: Argentina.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En Acosta, F., Krivzov, y Rozengardt, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 245-256). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Santini, J. y 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 Educação Física*, 19 (3), 209-222
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Scharagrodsky, P. (2014). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (2). 158-164
- Schnaidler, R. (2010). *Las prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*. Cipolletti: UFLO-Sede Comahue.
- Silva M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30 (1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U. y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16 (2), 129-147.
- Tinojas Ruiz, A., Tinojas Ruiz, J. y Arrontes Arranz, I. (1995). Rendimiento y discriminación en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes* (39) 123-127.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación Social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26) 6-9.
- Vicente Pedráz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 76-95.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15 (2), 141-165.







