

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2020

Título: Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física.

Estudiante: María Candela Lugli

Legajo: 23317

Correo electrónico: candelugli@hotmail.com

Tutor/a temático: Dr. Gómez Smyth Leonardo

Tutor/a metodológico: Mansi, Ana Daniela

Índice

Resumen.....	4
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	5
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	5
1.2. Tema y subtema.....	5
1.3. Introducción.....	6
1.4. Problema.....	7
1.5. Relevancia cognitiva.....	7
1.6. Marco teórico.....	12
1.6.1. Capítulo 1: Perspectivas y Visiones de la Educación Física en la Argentina.....	12
1.6.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física.....	12
1.6.1.2. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.....	34
1.6.2. Capítulo 2: Los modos de planificación y selección de contenidos.....	45
1.6.2.1. Modalidades de planificación en Educación Física.....	45
1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.....	53
1.7. Hipótesis.....	68
1.8. Objetivos.....	68
1.8.1. Objetivos Específicos.....	68

1.8.2. Objetivos Generales.....	69
2. Segunda Parte: Material y Método.....	69
2.1. Tipo de diseño	69
2.2. Matriz de datos.....	71
2.3. Fuentes de datos.....	78
2.4. Población y muestra.....	78
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	79
2.6. Plan de actividades en contexto.....	79
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	80
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	80
3.1. Exposición, Análisis e Interpretación de los datos	81
3.2. Conclusiones y sugerencias	109
4. Anexos.....	113
4.1. Anexo 1 - Modelo de entrevista.....	113
4.2. Anexo 2 - Entrevistas realizadas a docentes de educación física del nivel primario.....	114
4.3. Anexo 3 - Consentimientos de Entrevistas firmados por las docentes entrevistadas.....	154
5. Bibliografía.....	159

Resumen

El presente trabajo de investigación parte de plantearse ¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física del nivel primario? Para dar respuesta al problema de investigación, el diseño metodológico ha sido de carácter descriptivo y en cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño ha sido sincrónico/transeccional. El tipo de muestreo seleccionado ha sido no probabilístico, sobre la población de profesores de educación física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas del nivel primario y que respondan a las características planteadas en el marco teórico como prácticas pedagógicas innovadoras o transformadoras. Para la recolección de los datos, se realizarán entrevistas en profundidad a cada docente. La entrevista, según su grado de estructuración y direccionamiento, es semidirigida, ya que se sigue un orden de guía, pero se deja espacio para las intervenciones que surjan del intercambio con el/la docente entrevistado/a. El tratamiento y análisis de datos será de tipo cualitativo.

A la luz de lo analizado en las entrevistas, se puede decir que las modalidades de planificación utilizadas por las docentes son: unidad didáctica, secuencia didáctica, plan de clases y cuaderno de bitácora, y los saberes de la cultura corporal que hacen circular en el nivel primario son: actividad física sostenible, actividades cooperativas, practicas corporales en relación con el medioambiente, practicas corporales deportivas y juego y jugar. Se hacen presentes todavía rasgos que tienen que ver con las prácticas tradicionales devenidas del desarrollismo y recreacionismo, sin embargo, se denota un aspecto positivo en las cinco docentes, aparece el enfoque humanista, lo cual nos indica que hay intenciones de cambiar la visión de la educación física atravesada por tanto tiempo desde diferentes enfoques que la alejaban de una educación física autónoma, y de encontrar nuevos horizontes para sus prácticas escolares, siendo estas innovadoras.

Palabras Claves

Educación Física - Modalidades de Planificación – Sentido de la Planificación - Saberes de la Cultura Corporal

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: Modalidades de planificación y selección de saberes de docentes de Educación Física.

1.3. Introducción

Finalizando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, me encuentro frente a la oportunidad de realizar mi trabajo de investigación y así participar y colaborar con la Red Internacional de Investigación Pedagógica Escolar (Reiipefe) que desde el año 2006 ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar en los niveles primarios y secundarios.

Dentro de la orientación Deporte Recreativo, en la cátedra Teoría del Currículum, el Dr. Leonardo Gómez, facilitó material de lectura sobre las prácticas pedagógicas innovadoras y críticas - reflexivas en Educación Física, lo cual me hizo movilizar, motivar e impulsar mi tarea. El tema de investigación seleccionado, "Las modalidades de planificación y los saberes que hacen circular los docentes de educación física", se relaciona con la orientación elegida de la licenciatura y con los intereses de la Reiipefe.

Durante mi paso por la carrera del profesorado, capacitaciones, cursos y luego por la universidad, encuentro que los/las docentes de educación física se resisten bastante al tema planificación, tienen dificultades a la hora de realizarla, de seleccionar las modalidades y de encontrarle un sentido que les sirva y no que sea por simple cumplimiento institucional. Al mismo tiempo se observan dificultades en la selección de los saberes de la cultura corporal por parte de los profesores/as, quizá por no tener conocimiento de los mismos, por falta de tiempo o desinterés. Lo expuesto, da origen e impulsa a realizar el presente trabajo de investigación, para brindar nuevos conocimientos y aportes dentro de la comunidad de profesores/as de educación física, y que los mismos puedan generar cambios positivos en sus prácticas escolares, desde una perspectiva crítica para poder generar una Educación Física escolar autónoma, alejándola de visiones que le han dado sustento y legitimado su presencia en las instituciones educativas.

1.4. Problema

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física del nivel primario?

1.5. Relevancia Cognitiva

La información obtenida para realizar este apartado es gracias al aporte brindado por los docentes de la cátedra de la Universidad de Flores, quienes han facilitado el material bibliográfico y al trabajo realizado por el grupo de investigadores de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) que desde el año 2006 ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar. Más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa, estudios de casos (casos únicos - múltiples, historias de vida, etnometodología, investigación – acción).

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

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras, González y Fensterseifer (2006, p. 6) entienden que existe tal práctica cuando “(...) *ocorre uma intervenção intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo*

específico e/ou desenvolver uma capacidade específica". Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

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

(...) as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio

movimento cotidiano e situado em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela. (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 162)

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

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “(...) não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária” (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 149), aunque sí, el tránsito universitario, les permite comprender y tomar conciencia qué han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005), a partir de los testimonios de los docentes entrevistados Zorzanelli dos Santos et al., (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento, por una lado, el cambio radical de la relación docente – alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Éstos entienden que actualmente están permanentemente

negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte Silva Machado et al., (2010) en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y, de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006) Silva Machado et al., (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra.

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

Uno de los aportes más significativos de las investigaciones es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente

(2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica. Respecto a ello, la Educación Física posee “muchas dificultades de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012, p. 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador y, se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidades de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física (Faria, Machado da Silva y Bracht, 2012). A partir del estado de la cuestión pueden verse reflejadas cuatro tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física denominadas como: abandono de la docencia, tradicionales, innovadoras y transformadoras (Gómez Smyth, 2016).

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

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

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

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

1.6. Marco Teórico

1.6.1. Capítulo 1: Perspectivas y Visiones de la Educación Física en la Argentina

En el presente capítulo se presentará en un primer apartado el recorrido histórico por el que ha transitado la Educación Física Escolar Argentina, desarrollando cada una de las visiones que han legitimado su presencia en las instituciones educativas. Como segundo aspecto se efectuará una descripción de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las clases de Educación Física escolar.

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

Este apartado tiene la intención de evidenciar y describir las diferentes perspectivas y visiones que le han dado sustento a la Educación Física escolar a lo largo de su recorrido histórico.

La Educación Física ha adoptado distintos procesos de legitimación para ser reconocida como una disciplina curricular. En tanto, para revisar los procesos de legitimidad, tomaremos aportes de Valter Bracht, docente e investigador brasilero, el cual en su libro “Educación Física y Aprendizaje Social” (1996) expone que existen dos perspectivas que han ido legitimando la Educación Física, es decir, fundamentando su presencia en la escuela. Es importante aclarar, que lo expuesto por Bracht (1996) se puede extrapolar con la Educación Física escolar Argentina.

Por un lado, la perspectiva autónoma (Bracht, 1996) es aquella que sitúa la razón y la importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ella misma. En éste modelo, las actividades encerrarían elementos humanos fundamentales. La base teórica de la cual se sustentan han sido la antropología filosófica y la fenomenología, y se acentúa la dimensión lúdica del ser humano.

Por el contrario, la perspectiva heterónoma (Bracht, 1996) busca la razón de su práctica pedagógica por fuera de sus actividades, en sus repercusiones sociales. Se sustentan desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí se le atribuye a la Educación Física ciertas funciones (Bracht, 1996):

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras).

- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social.

El autor entiende que la Educación Física es una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento. La elección de determinado elemento está relacionada directa o indirectamente con las necesidades del proyecto institucional hegemónico en determinada época y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y la política en general. A partir de dichas funciones atribuidas a la Educación Física, las cuales están presentes excluyéndose, complementándose, en diferentes momentos (Bracht, 1996), se han configurado ciertas visiones, entre ellas: militarista, higienista, deportiva, psicomotricista, desarrollista, recreacionista.

Bracht (1996) sostiene que la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, es decir, regirse por principios y códigos propios, sino que ha quedado restringida a procesos de fundamentación heterónoma, a partir de las cuales la Educación Física ha tomado elementos y fue generando su identidad escolar hasta que comienza a gestarse en los años 80 la pedagogía revolucionaria - crítica – progresista.

A continuación, se explicarán las visiones que le han dado legitimidad a la Educación Física, desde las más antiguas a las actuales, comenzando por las visiones heterónomas, finalizando con aquellas que le han dado autonomía a la Educación Física escolar. Es importante aclarar como sostiene Mansi (2017) que las mismas no han ido apareciendo de manera cronológica, sino que se han ido entrelazando unas con otras, en momentos históricos particulares, teniendo en cuenta, que la finalización de una visión predominante no genera el inicio de la otra.

Perspectivas Heterónomas

Militarismo

La Educación Física escolar llega a la escuela primaria con varios artículos de la Ley N° 1.420 de educación común, sancionada en el año 1884 y llega a la escuela media con la reforma del año 1898, es decir a fines del siglo XIX. En este contexto el Estado Nación asume la responsabilidad por la socialización de la población en la escuela. Entonces, se instala la discusión por la definición de los contenidos a ser distribuidos a todos los niños (Aisenstein, 2008). Cabe aclarar, que en mencionada época la Educación Física, era llamada gimnástica.

Scharagrodsky (2006) indica que, en los primeros programas escolares argentinos, en las clases de Educación Física del nivel primario, han prescripto los ejercicios militares para los varones, las niñas también eran objeto de preocupación en el área de los ejercicios físicos, pero los fines, el tipo de ejercicio y las actividades eran totalmente diferentes. Las niñas iban formando un tipo particular de femineidad, se las educaba con determinadas gimnasias para estimular el ritmo, la belleza y la gracia, sin descuidar su sagrada misión: ser madres y futuras esposas. Los varones eran la prioridad para la disciplina. La característica central de la Educación Física fue que se constituyó binariamente contribuyendo a moldear separadamente a las mujeres y a los varones, “la salud y la belleza en las mujeres y la fuerza en los hombres” (Pourteau, 1897 en Scharagrodsky, 2006, p. 125).

Siguiendo con lo expuesto por Scharagrodsky (2006) la gimnasia militar busca:

En primer lugar, un fuerte y pesado disciplinamiento corporal a través de determinados ejercicios físicos y de las repeticiones. La pedagogía de los ejercicios militares, exige un

minucioso control, donde el alumno es sometido a una vigilancia meticulosa. La gimnasia militar no es atenta a los síntomas de fatiga, al entusiasmo, ni a limitaciones del alumno.

En segundo lugar, es exclusivamente dirigida a los varones, a construir un tipo de masculinidad. Se produce una cultura viril, cuyas cualidades perseguidas son: la energía, la fuerza, el coraje, el vigor y la sangre fría, alejando cualquier parecido con los atributos considerados como femeninos. Se pretende alcanzar estándares aceptables de hombría.

En tercer lugar, persigue la búsqueda de futuros soldados más que de un ciudadano. Los ejercicios y la gimnasia militar insisten en la enseñanza que prepara a los niños en la defensa de la patria. Es un aspecto central la preparación de futuros soldados-ciudadanos para la formación de la nacionalidad.

En definitiva, la gimnasia de tipo militar, persigue la “Masculinidad fuerte pero obediente, disciplinada pero dócil, respetuosa de las jerarquías y dispuesta a defender la patria hasta la última gota de sangre” (Scharagrodsky, 2006, p. 124).

En el año 1938, se crea la primera Dirección General de Educación Física del país, en la Provincia de Buenos Aires, la cual es llevada adelante por agentes militares: Arana y Levene. Desde allí se emite y se pone en vigencia el primer libro estatal y oficial de la Educación Física en la Argentina: El “Manual de Normas y Clases infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos” (Scharagrodsky, 2006). A través de este manual, se pretendía uniformar a todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires, con el fin de homogeneizar los contenidos desarrollados en las clases de Educación Física. Este manual estuvo constituido por ocho capítulos: 1) Normas pedagógicas para impartir clases infantiles de gimnasia metodizada. 2) Ejercicios ordenativos. 3) Indicaciones sobre los ejercicios ordenativos. 4) Ejercicios respiratorios. 5) Ejercicios de saltar- pasos gimnásticos- locomoción. 6) Desarrollo de las clases de gimnasia metodizada. 7) Conceptos sobre juegos escolares y recreación. 8) Ejercicios con pequeños aparatos.

En relación a lo mencionado anteriormente, Calvo (2000) aporta que, en los ocho capítulos del manual, se establecieron de manera minuciosa y rígida: criterios de aplicación, indicaciones directas, consignas de orden, descripciones del ejercitar correcto, ordenes de marcha, de formación, de reglamentos, es decir, conceptualizaciones de orden técnico, cada uno con sus correspondientes ilustraciones aclaratorias; y las discusiones de orden educativo aparecían en un apartado menor. Dentro de las orientaciones del accionar docente, se incluyen orientaciones a fin de donde debe pararse para observar y ser observado por toda la clase, formas de corrección de los ejercicios, modos de administrar las voces de mando según la usanza militar, grado de complejidad de los ejercicios, progresiones de trabajo, pausas de descanso, etc. aparece en la didáctica el término modélico, como algo central, siendo el que muestra el ejercicio a imitar son el maestro o un alumno designado y los demás reproducen en igual forma el ejercicio. La disciplina y el orden se ligan a una vigilancia constante y al control. La mirada debe controlar los movimientos de la clase. En sus normas pedagógicas, “El manual tendió al control y a la corrección constante de todas las operaciones y posiciones corporales” (Scharagrodsky, 2006, p. 209).

En la perspectiva militarista, la Educación Física, como expresa Calvo (2000) “Era reconocida como una disciplina estrictamente técnica y descontextualizada, esto es, una serie de conocimientos prácticos que pueden traducirse y visualizarse en ejercicios corporales, que aparece en los dichos de la época, como un discurso pedagógico científico o estético” (p. 1).

Ahora bien, según escritos de Gómez Smyth (2016), podemos decir que hay ciertos aspectos de la ideología militarista que aparecen en las clases de Educación Física escolar en la actualidad (los docentes que conservan rasgos militaristas en sus clases, no lo hacen con una intención ideológica, sino porque así se lo transmitieron en su proceso de formación.), por ejemplo: la formación de alumnos y alumnas en trenes y separados por

sexo, se les indica que se sienten contra la pared, se los enumera y se le dice lo que tienen que hacer.

Higienismo

El Dr. Romero Brest, médico, hijo de militares, proveniente de la rama higienista y creador del Sistema Argentino de Educación Física, a principio del siglo XX, expone sus principales ideas que han de legitimar al campo de la Educación Física dentro de las instituciones educativas; Brest, vio que la Educación Física en la escuela se encargaría de mejorar a los cuerpos por medio de ejercicios físicos metodizados y por juegos, los cuales deberían conducir al camino de la higiene y la moral, entendiendo la mejora de los cuerpos en tanto prevención de enfermedades, manteniendo y mejorando la salud de los alumnos y alumnas del nivel primario y secundario (Mansi, 2017).

Parafraseando a Scharagrodsky (2014) El Sistema Argentino de Educación Física se constituyó a partir de la crítica al pasado, el cual se lo describía como un periodo de errores, confusiones y con carencias de argumentaciones científicas, siendo este cuestionamiento una estrategia utilizada como forma de legitimidad (Romero Brest, 1903 en Scharagrodsky, 2014, p. 161):

Ante el fracaso de los sistemas y métodos empleados hasta entonces, en donde abundaron ejercicios militares, el sistema gimnástico francés, gimnasia pedantesca, el juego sin método, etc., el sistema argentino de educación física pondría orden y racionalidad a la práctica. El rechazo radical a los antiguos métodos y sistemas se suponía daría paso a un futuro racional, lleno de certezas y regido por (...) las ideas fisiológicas modernas.

El mencionado Sistema estuvo constituido por su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y por su eclecticismo como elemento distintivo a otros sistemas de ejercitación física, siendo estas características las que lo definieron y le dieron sentido (Scharagrodsky, 2014).

Tomando datos de Aisenstein (2006) en El Sistema Argentino de Educación Física se proponían los siguientes contenidos: gimnasia metodizada, juegos libres y de sport, marchas, carreras y saltos. “Entre la multiplicidad de ejercicios el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios de tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y saltos” (Scharagrodsky, 2014, p. 159).

Tal como lo indica (Romero Brest, 1915 en Aisenstein, 2006, p. 34):

La selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico (...). Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la educación física (...).

En las propuestas “romeristas” (Scharagrodsky, 2014) se instalaba un ideal, un imaginario sobre el verdadero cuerpo masculino argentino, potenciando las cualidades deseables y revertiendo o corrigiendo aquellas que no eran consideradas dentro de los parámetros normales. Dentro de las características deseables para el niño argentino, se encontraban la agilidad, la velocidad, la destreza, las habilidades, la elegancia, la movilidad, los cuerpos perfectos, etc. homogeneizando así los cuerpos de los hombres, donde la latinidad se hacía sentir en la forma de pensar y en las formas de moverse, desplazarse, gesticular o practicar algún juego o deporte.

Siguiendo con la línea de Aisenstein (2006) la Educación Física metódica, continua y racional a partir de ejercicios metodizados y juegos, conlleva cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral, para alcanzarlos la clase debía organizarse en base a momentos y a la sucesión de ejercicios, a partir de su incidencia orgánico-funcional.

La autora afirma que se vincula a la Educación Física con la conformación de la sociedad argentina, con el orden social y con la salud pública. De la misma manera, Gómez (2007) nos aporta que la Educación Física se presentaba como un agente de salud, a partir de considerar al ejercicio como reparador y de su uso preventivo para eliminar problemas de la vida urbana.

Deportivismo

En el contexto de las visiones antes mencionadas, los deportes y los juegos quedaban fuera del curriculum escolar; en caso de ser incluido algún juego era porque sus movimientos son aislados y ejercitados en función de efectos musculares y fisiológicos, y si en algún caso aparece el fútbol, era porque su práctica se realiza en función de ejercitación sofocante (Aisenstein, 2008).

Continuando con las líneas de Aisenstein (2008), a lo largo de las décadas de 1930 y 1940 crece la práctica deportiva en la Argentina, y en los programas de Educación Física a partir de 1941 se advierte una primera discontinuidad. En este año, el deporte se incluye como contenido escolar a partir de que se lo definió como “Actividad esencialmente positiva para cumplir tres finalidades: ser complemento de las gimnasias formativas - como prácticas para hacernos sanos y fuertes-, habilitar una serie de divertimentos y de placeres corporales masivos controlados y construir subjetividades colectivas” (Aisenstein, 2008, p. 124).

Se pueden observar elementos de este cambio en el Programa de Educación Física para Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Especiales, aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1941:

“Los juegos y los deportes tienen en este programa fundamental importancia. Sólo una comprensión adecuada del sentido que entraña tal valorización posibilitará la actuación correcta del profesor. La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación: a) desenvolvimiento del gusto innato por la actividad; b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad; c) ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción; d) conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos; e) creación de espíritu de solidaridad y abnegación; f) formación del carácter. (...)

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de la educación física, en razón de que les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales. Y la preparación atlética de equipos ha de constituir, sin duda, un arma para combatir nuestro espíritu individualista, despertando, asimismo, en el alumno, afecto por su colegio. Bueno será recordar siempre que la misión del profesor no es formar individuos, sino ciudadanos. Incumbe, pues, al deporte esta enorme pero noble tarea: la creación del sentido social, de los deberes de cooperación, del espíritu de comunidad. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de Educación física, 1941, p. 59 - 60)

“A la Educación Física se le da la tarea de proveer la “base” para el deporte de rendimiento. La escuela es la base de la pirámide deportiva. Es el lugar donde el talento deportivo va a ser descubierto” (Bracht, 1996, p. 23 - 24). Continuando con el autor, la enseñanza del deporte se basa exclusivamente en los elementos técnicos – tácticos de aprendizaje y en las precondiciones fisiológicas y neuromotoras para practicar determinado deporte.

En cuanto al papel del profesor y del alumno, se pasó de ser el profesor instructor y el alumno recluta (en relación a las visiones antes mencionadas) a ser el profesor entrenador y el alumno atleta (Bracht, 1996).

Podemos percibir que la visión deportiva se ha instalado con fuerza desde sus orígenes, a partir de entonces el deporte no ha salido del currículum de la escuela y su presencia avanza de manera progresiva, hasta épocas actuales, ya que se ha generado un imaginario social desde donde se comprende que la Educación física en la escuela tiene por finalidad reproducir los deportes (Aisenstein, 2008).

Psicomotricidad

Tomando aportes de Mansi (2017) ésta visión comienza a delinearse en la Argentina iniciando la década del ´ 70, e inmigra para ponerle fin a la dualidad reinante que existía entre cuerpo – mente (dos elementos que se pensaban antagónicos en los modelos anteriores) intentando poner en relación lo psíquico y lo motriz (Barruezo y Adelantado, 2000), y es a partir de juegos de movimientos y ejercitaciones que se propone contribuir a la educación integral (Bracht, 1996). De esta manera comienza a desarrollarse en el país una nueva concepción de la educación del cuerpo que resaltaba la importancia del componente psicoafectivo de la actividad motriz, la misma perseguía “El descubrimiento

del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno” (Villa, 2015, p. 380).

Dentro de la Educación Física (Villa, 2015) la psicomotricidad se instaló en la Argentina a partir de los aportes de Dr. Jean Le Bouch y su método Psicocinético, el cual surge para maestros deseosos de no privar a sus alumnos de un medio educativo fundamental: el movimiento, “se trata de un método general de educación, que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas” (Le Bouch, 1983 en Villa 2009, p. 120). En esta teoría del movimiento, a la cual se la llamó primero psicocinética y más tarde Psicokinética, uno de los elementos principales que la conformaba era el desarrollo de la imagen corporal, donde lo central era el trabajo a realizar para lograr una imagen del cuerpo operatoria que permitiría al sujeto lograr una disponibilidad corporal (Villa, 2009), toda la actividad estaba centrada en la educación por el movimiento y en la globalidad del comportamiento, con la intención de estimular todos los aspectos del desarrollo. En relación a lo mencionado anteriormente, (Le Bouch, 1993, en Villa, 2009) sostiene que uno de los objetivos primordiales de esta educación en el jardín de infantes y en la escuela primaria, radicaba en el hecho de que ésta representaría la preparación funcional para los aprendizajes escolares básicos.

En palabras de Barruezo y Adelantado (2000) la psicomotricidad, toma al movimiento como punto central de sus intereses, pero con connotaciones psicológicas que superan lo puramente biomecánico. No solo se ocupa del movimiento humano en sí mismo, sino que además se encarga de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno.

Así mismo, Barruezo y Adelantado (2000) nos indican que:

La psicomotricidad se propone, como objetivo general, desarrollar o restablecer, mediante un abordaje corporal (a través del movimiento, la

postura, la acción y el gesto), las capacidades del individuo. Podíamos incluso decir que pretende llegar por la vía corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos (motor, afectivo-social, comunicativo-lingüístico, intelectual-cognitivo). (p. 4)

Los contenidos que la psicomotricidad establece para la educación, según Barruezo y Adelantado (2000) son:

- La función tónica
- La postura y el equilibrio
- El control respiratorio
- Esquema corporal
- La coordinación motriz
- La lateralidad
- Orientación espacio – fundamental
- La motricidad fina

“Las clases de Educación Física en la infancia, se convirtieron de esta manera en un catálogo de ejercitaciones de organización del esquema corporal, el espacio, el tiempo, la lateralidad, etc.” (Villa, 2009, p. 122). La autora agrega, que se promovía el desarrollo de las estructuras cognitivas, proponiendo a la práctica y al ejercicio como condición suficiente y necesaria para la adquisición de conocimientos escolares.

En base a los contenidos aportados por los autores nombrados, se observa que la vertiente psicomotricista “ha sido utilizada por profesores de Educación Física para fundamentar la Educación Física en el nivel inicial y los cuatro primeros grados del nivel primario (Bratch, 1996, p. 49). De tal manera que la Educación Física ha quedado al servicio de la psicomotricidad (Villa, 2009).

Para finalizar y continuando con los aportes tomados de Villa (2015) podemos decir que la educación psicomotriz es considerada una educación general del ser a través de su cuerpo, la cual toma al niño/a como una unidad y donde su propósito estaría en lograr la disponibilidad corporal, imprescindible para toda actividad. “La educación Psicomotriz considera al cuerpo como un instrumento que sirva como herramienta para el desarrollo cognitivo, cuerpo que entablaría un vínculo solidario entre el pensamiento y los movimientos” (Villa, 2015, p. 383).

Desarrollismo

Siguiendo con la línea de la visión anterior, y como se mencionó, la Educación Física a fines de la década del '70, se ha apropiado de contenidos propios de la vertiente psicomotricista para fundamentar sus prácticas en la escuela, construyéndose de este modo la perspectiva desarrollista. Esta visión, se interesa exclusivamente por el desarrollo de las habilidades motrices, la conducta motriz y el crecimiento del acervo motor (Mansi, 2017). Se mencionan a continuación los objetivos de la Educación Física en el nivel preescolar, expuestos en un documento emitido por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación dependiente del Ministerio de Educación (1967):

- Desarrollar la formación física básica: formación corporal, formación orgánica y alineación postural.
- Educación del movimiento: incrementar y desarrollar la capacidad motora del niño favoreciendo el normal desarrollo psicomotriz, integrando nuevas experiencias motrices.
- Rendimiento: que el niño descubra la obtención de nuevas mejoras de rendimiento y de efectividad en el hacer físico.
- Creatividad: desarrollar la capacidad de resolver problemas de movimiento. Desarrollar la capacidad de comunicación con el cuerpo.

En el mismo documento, se establecen numerosas actividades y juegos para el desarrollo de las distintas habilidades motoras, organizadas por niveles, por ejemplo: Desde el nivel preescolar hasta los 12 años (juegos de correr, juegos de saltar, juegos de transportar, juegos de persecución, juegos de empuje y tracción, etc.).

Aseverando lo antes dicho, en el jardín de infantes, se trabajan las habilidades motoras básicas, las cuales se encuentran enmascaradas en el juego/actividad, donde lo que importa es cumplir con el contenido, el cual tiene la meta de desarrollar determinada habilidad motora (Gómez Smyth, 2016).

Recreacionista

Esta visión, como expresa Mansi (2017), se encuentra atravesada en toda la historia de la Educación Física infantil, ya que se ha considerado al juego como propuesta en distintos momentos.

En la visión recreacionista (Rivero, 2009) el juego queda a disposición de la enseñanza de contenidos que se desprenden de configuraciones de movimiento, no pertenecen a la propia naturaleza del juego, sino que el juego es utilizado exclusivamente para estimular el aprendizaje de contenidos curriculares (dependientes de la gimnasia, el deporte, la vida en la naturaleza o la expresión corporal), es decir, se toma al juego como una estrategia metodológica cuyo valor reside en ser una actividad divertida que permite abordar contenidos extrínsecos al juego mismo.

De igual manera, Gómez Smyth (2016) afirma: “Se usa el juego como estrategia metodológica para seguir desarrollando los contenidos propuestos por la psicomotricidad y el desarrollismo, bajo la idea de enseñar a aprender jugando, pero no aprender a jugar, sino aprender contenidos con juegos” (p. 20). Parafraseando al autor, el juego en las

clases de Educación Física, es un juego pedagogizado, es decir utilitarista, que se muestra con diferentes propuestas. Entonces Rivero (2011) nos indica que:

Pensar el juego como instrumento de persuasión para la formación de conocimientos socialmente considerados valiosos, y por ello seleccionados para ser transmitidos de generación en generación, implica hoy abandonar la potencialidad de incertidumbre y contingencia propias de lo lúdico, encauzando las decisiones de los jugadores en acciones previsibles que hacen posible centrar la atención en los conocimientos. (p. 35)

Los/las docentes, en esta visión, cumplen el papel de animadores/as de actividades divertidas, quienes proponen una seguidilla de actividades que pretenden posicionarse como juegos (que no podríamos denominar nunca de tal manera y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando de manera pasatiempista entretener a los alumnos y alumnas, por ejemplo: juegos aplicativos, juegos cooperativos, juegos por habilidad motora, juegos de iniciación deportiva, juegos mezcladores, etcétera (Gómez, Smyth, 2016). Dentro de esta perspectiva va a suceder lo que la misma actividad indique, los niños no pueden jugar, sino que quedan atrapados a las demandas de la actividad, es decir “Juego que operativiza la función pedagógica que se espera cumpla el campo de conocimiento” (Rivero, 2011, p. 38).

Para finalizar, concluimos con ideas de Mansi (2017): se toma al juego como actividad utilitaria para el aprendizaje de determinados contenidos en donde los mismos son seleccionados de manera tal que por un lado sean divertidos y entretenidos para los niños y niñas y por el otro que logren cumplir con el objetivo que pretende el/la docente, alejándose de las necesidades propias de los niños y niñas.

Perspectivas Autónomas

Retomando los aportes de Bracht (1996), la perspectiva autónoma desde donde se comienza a gestar la Educación Física revolucionaria, crítica o progresista, orientada a lo humano, no puede omitir a la corporeidad, a la motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por consiguiente como un sentido básico de la Educación Física. Dichos aportes realizados por el autor, se pueden ver reflejados en los diseños curriculares de la Educación Física de la Argentina, y es gracias a los mencionados aportes que hoy aparecen como núcleos de contenidos la corporeidad y la motricidad en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (Gómez Smyth, 2016).

En palabras de Gómez Smyth (2018), la Educación Física ha tenido una mirada renovada a partir de que un colectivo de autores contemporáneos inició una ruptura respecto a las tradiciones higienistas, deportivistas, psicomotricistas y desarrollistas. De modo que se instala un discurso que va entre el humanismo y la perspectiva sociocrítica de la educación para comprender la Educación Física escolar.

A continuación, se explica cada una de estas perspectivas.

Humanista

Tomando aportes de Bracht (1966) la propuesta humanista en Educación Física desplaza la prioridad dada al producto hacia el proceso de enseñanza, introduciendo el principio del proceso de enseñanza no directivo. El objetivo central de la Educación Física, se torna, en esta concepción, en la instrumentalización y movilización del alumno para ocupar sus horas de ocio con actividades. De esta manera, y para que tal ocupación pueda ocurrir de forma autónoma, crítica, y creativa, existe la necesidad de utilizar formas variadas de

movimiento corporal, diferenciándolas de las actividades estereotipadas del deporte de alto nivel, adaptando, modificando y creando nuevas formas de movimiento (Bracht, 1996).

La visión humanista se hace presente en la actualidad en el Diseño Curricular de Educación Física en la Argentina, que, si bien se encuentran conquistados por la vertiente psicomotricista y desarrollista, en ciertos párrafos se dan a conocer un posicionamiento humanista (Mansi, 2017). En este sentido, se puede observar que en los lineamientos del Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2008) se profundiza el enfoque humanista a partir del cual se piensan las clases de Educación Física, donde se tiene como pretensión, desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el sujeto, en su corporeidad, en la constitución de su motricidad, en sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto que se desarrollan, contribuyendo a su formación integral. En los dichos de Lagardera Otero (2000) pensar en una Educación Física integral, expresa un quehacer pedagógico que actúa sobre la globalidad del ser, donde se plantean situaciones motrices que implican la participación activa de todos los participantes, poniendo en práctica la corporalidad de cada persona.

La presencia de Educación Física, desde la perspectiva humanista, se inscribe en un marco de derechos dado que comprende un conjunto de saberes, considerados bienes culturales que deben ser apropiados por los niños y niñas, entre ellos: prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, y deportivas (DGCyE/2008). Es así que Bracht (1996) sostiene que la Educación Física humanista “centra su propuesta en la transmisión crítica del saber, incluido el deporte” (p. 31).

Mansi (2017) aporta que esta visión se trata de una propuesta innovadora, abierta y reflexiva, en un marco de democracia y respeto, donde las propuestas pedagógicas llevadas a cabo durante las clases son pensadas con y para los alumnos y alumnas,

siendo la tarea del/la docente permitir el despliegue favorable para que construyan situaciones de juego, quienes por medio del juego y el jugar aprenden de manera significativa y desarrollarán variadas posibilidades motrices, aportando así a la construcción de su propia corporeidad, por lo tanto en los escritos del DGCyE (2008) “Se reconoce el derecho de cada niño y niña al juego” (p. 63).

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura una Educación Física, que a través de sus contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los niños, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz (...) Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos/as y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y con el mundo en que viven, integrándose en forma reflexiva, activa y transformadora en los diferentes ámbitos de participación socioculturales en los cuales se relacionan. (DGCyE, 2008, p. 66)

Sociocrítica

Según Mansi (2018) la Educación Física escolar Argentina, ha ido virando en el transcurso de su institucionalización, para desembocar en una nueva mirada - progresista - sobre la educación de los cuerpos dentro de la escuela. Nuevas corrientes provenientes de las teorías críticas de la educación han logrado desarrollar una perspectiva ideológica con mirada socio-crítica sobre la Educación Física, y es gracias a estas teorías que se ha despertado el sentido crítico en agentes constitutivos de la Educación Física escolar,

logrando no solo resistir a aquellas propuestas pedagógicas que reproducen los ideales de un sistema capitalista, sino que además se han generado propuestas superadoras, innovadoras y en otros casos transformadoras (Mansi, 2018).

La Educación Física crítica según Gómez Smyth (2017):

Intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la Educación Física (...) Dicha perspectiva pedagógica pone en relieve la crítica al deporte como contenido de enseñanza en la educación física en particular por el presupuesto de que el deporte es reproducido con sentido de rendimiento y alienante. (p. 9)

Se pone en crítica al deporte, porque el papel que cumple en la escuela según Bracht (1996) es el de reproducir y reforzar la ideología capitalista y además pretende hacer que los valores y las normas insertos en él se presenten como normales y deseables. Se remarcan desde esta perspectiva las desigualdades sociales que ha originado el sistema deportivo dentro de las instituciones escolares (Gómez Smyth, 2017).

Parafraseando a Bolívar (1985) el deporte dadas sus características esenciales (destrezas técnicas, normas rígidas, preponderancia del triunfo y el resultado sobre el ser humano, y estratificación en buenos y malos) no encaja en una concepción pedagógica flexible y participativa. En tanto el deporte como tal, no es un medio ideal para la educación, salvo que se hable de otro tipo de educación, ya no para el cambio sino para adaptar al individuo a una sociedad represiva, antidemocrática y competitiva (Bolívar, 1986). Por el contrario, "Se habla de educación progresista cuando se prepara al individuo en un ambiente participativo y democrático, para que actúe críticamente, creadoramente, en el proceso de transformación social" (Bolívar, 1986, p. 126).

La alternativa pedagógicamente progresista, está dada no por el deporte, si no por el juego y todas aquellas formas de acción, donde los jugadores mismos determinen sus normas, acciones, espacio y tiempo; sin rigidez y de manera colectiva, donde también hay competencia y un resultado, pero nunca sobre la condición humana (...) Que los niños en edad escolar sean privados del juego por la enseñanza del deporte, es todo un error. (Bolívar, 1986, p. 127)

Por su parte, Vicente (2016) nos indica que la Educación Física crítica es un territorio idóneo para poder evidenciar y descifrar las desigualdades, la discriminación, el ejercicio de la hegemonía cultural, la arbitrariedad de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas que se dan en la escuela. El autor aporta cuatro condiciones que se deben tener en cuenta para realizar una didáctica crítica de la Educación Física (Vicente, 2016):

1- Apertura y diversificación de los contenidos, de la metodología y los objetivos: implica dar lugar a aprendizajes del cuerpo que no han sido reconocidos por la cultura hegemónica (contenidos de práctica y gestualidad corporal funcional, domestica, laboral, sexual, comunicativa, expresiva, introspectiva, etc.). Poner en juego modalidades de enseñanza participativa, pensando la educación física como un espacio en el que nadie lo sabe todo y donde todos pueden aprender y enseñar algo. Ampliar objetivos para construir y compartir usos y hábitos socialmente igualitarios e inclusivos, culturalmente relevantes, éticamente valiosos y económicamente sostenibles.

2- Contextualización de la enseñanza: implica romper con la abstracta ejercitación, para explorar el mayor tiempo posible el territorio de los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y significados de los cuerpos, del abuso del poder, la exclusión, discriminación, etc.

3- Democratización del proceso pedagógico: implica la afirmación de cada alumno y alumna como sujetos con poder y con capacidad para decidir y disponer sobre sus cuerpos, para participar en la toma de decisiones sobre lo individual y lo colectivo de acuerdo con una relación justa y no excluyente.

4- Otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado sobre su propio cuerpo: implica otorgarle a todos el derecho a la identidad y la diferencia, a conservarlas, producirlas y decidir sobre su propia condición corporal.

Roszengardt (2008) expone que desde la visión crítica se piensa en un cuerpo a construir, donde aparece un cuerpo que siente y expresa; un cuerpo que se construye aprendiendo elementos de la cultura y a la vez que desarrolla su personalidad; un cuerpo que se construye en la propia experiencia, que construye saberes centrados en el saber ser, saber hacer y saber aprender con la cultura de movimientos para toda la vida.

La Educación Física desde esta perspectiva crítica tiene los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecimiento de la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento del sentido lúdico ligado con las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales que amplían lo expuesto por las visiones militaristas, higienistas, desarrollistas, psicomotricistas y deportivistas.

- Reconocimiento del otro como sujetos de derechos en tanto la construcción de su género, estética, gusto y sensibilidad singular. (Gómez Smyth, 2017, p. 37)

Es importante tener en cuenta que “la pedagogía crítica no es un recetario del que puedan seguirse pautas de actuación seguras” (Vicente, 2016, p. 79), sino que “se centra en la experiencia o vivencia corporal, en las prácticas de concientización corporal” (Bracht, 1996, p. 31). Una práctica no será crítica ni progresista mientras se mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión (Gómez Smyth, 2017).

Finalizamos tal concepción con la definición de Educación Física que aporta Gómez Smyth (2017):

La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros. (p. 37)

1.6.1.2. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física

Este apartado tiene la intención de caracterizar las diferentes prácticas pedagógicas que se desarrollan en las clases de Educación Física escolar.

La práctica pedagógica se debe entender como una construcción que incluye creencias, motivaciones, tensiones y conquistas propias de la formación humana de cada docente

(Silva Machado, Bracht, Almeida Faria, Moraes, Almeida. U, Almeida, 2010). De la misma manera, podemos hablar del estilo docente, el cual va a definir el ser y hacer docente, por lo tanto, enunciar: como cada uno comprende ideológicamente a la sociedad, cual es la visión y la función que se le asigna a la Educación Física, de qué manera se articula el poder, se transmiten los valores y los contenidos, de qué manera se analizan y se evalúan los procesos de aprendizaje, cuales estrategias didácticas se utilizan, cuales son los modos de intervención ante conflictos, cuales son las modalidades de planificación/programación y organización de la clase y cuál es su relación vincular con los alumnos y alumnas (Gómez Smyth, 2017).

A continuación, se describe cada una de las prácticas pedagógicas encontradas:

Abandono de la docencia – Profesor tira bola o Pedagogía de la Sombra

Muitas vezes, quando se observa a aula de Educação Física no pátio de uma escola, e vê-se os alunos jogando bola e o professor ao lado, costuma-se, de modo precipitado, dizer: lá está um “professorbola”, um professor que não quer mais nada com nada. (Santini y Molina Neto, 2005, p. 209)

Paraphrasing the authors, many times we observe classes of Physical Education where the students are playing with the ball and the professor is on the side and quickly we say: here, there is a ball teacher, a professor who knows nothing.

Tomando aportes de Silva y Bracht (2012) los docentes caracterizados como profesor bola, generalmente no presentan grandes pretensiones en sus prácticas más que ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o

compensadora del tedio que otras asignaturas escolares producen en los alumnos y alumnas.

Ésta práctica se caracteriza con el nombre de pedagogía de la sombra porque en muchas ocasiones los docentes reducen su acto a repartir los materiales didácticos y luego sentarse en la sombra a observar mientras los alumnos y alumnas realizan alguna actividad que ha sido elegida por ellos/ellas, o bien que han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, vóley o quemado), convirtiéndose así en un simple administrador del material didáctico; de esta manera se puede decir que los profesores permanecen en sus puestos de trabajo, pero abandonando el compromiso con la calidad del trabajo docente (Silva Machado, et al., 2010).

En consecuencia, de la ausencia de la pretensión de la práctica pedagógica por parte del docente, Silva Machado, et al. (2010) denomina el fenómeno de la no clase, la cual es caracterizada cuando:

En tiempo – espacio designado/reservado para que ocurra la práctica pedagógica del profesor, este no interviene de forma objetiva – intencional, privando a los alumnos de la posibilidad de acceso al aprendizaje de un contenido específico y/o del desarrollo de una determinada habilidad. Generalmente, en ese espacio los alumnos simplemente se divierten (recreo u hora sin clase) sin que exista ninguna dirección del profesor con intenciones pedagógicas de aprendizaje. (Silva Machado, et al., 2010, p. 133 - 134)

Santini y Molina Neto (2005) investigaron sobre el síndrome del agotamiento profesional y la relación con el abandono de la tarea docente, a raíz de docentes entrevistados,

destacan que las principales causas que llevan al abandono de la docencia se enmarcan por el mal pago a la tarea docente y por las condiciones donde se desarrolla la clase. Las condiciones organizativas, la dificultad del espacio físico, la falta de materiales didácticos, y los grupo de alumnos numerosos, son los aspectos más detallados por los docentes como aquellos que condicionan sus prácticas de intervención, siendo éstas un cúmulo de variables que ocasionan el síndrome del agotamiento profesional (Santini y Molina Neto, 2005) “(...) os professores questionaram a falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 215). Frente a las condiciones mencionadas, aparece el ausentismo, los cambios de escuelas y la pérdida del vínculo afectivo como algunas estrategias defensivas utilizadas por los docentes para su supervivencia (Santini y Molina Neto, 2005). Los investigadores comprenden que el abandono del trabajo docente es un proceso en donde aparecen diferentes estrategias defensivas utilizadas por los profesores de educación física, quienes van abriéndose de “(...) seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 212).

Prácticas Tradicionales

Dentro de esta categoría, se encuentran los docentes que sostienen la enseñanza a partir de la idea de que su papel es enseñar a los alumnos la práctica de algunos deportes, particularmente, el volibol, el baloncesto, el balonmano y el futsal o el fútbol. La Educación Física es dirigida en gran medida a la enseñanza de las habilidades deportivas con el fin de introducir a los estudiantes en las prácticas del deporte, generalmente el deporte de alto rendimiento (Silva y Bracht, 2012).

La perspectiva deportiva se ha instalado con fuerza desde sus orígenes, a partir de entonces, el deporte no ha salido del currículum de la escuela y su presencia avanza de manera progresiva, hasta épocas actuales, ya que se ha generado un imaginario social desde donde se comprende que la Educación Física en la escuela tiene por finalidad reproducir los deportes (Aisenstein, 2008). La dominación que supone dicha perspectiva ha configurado y sigue configurando el rol del docente tradicional, puesto que la Educación Física tradicional, ha mostrado resistencia al cambio de lo esperado por el movimiento de renovación del hacer tradicional de la década de 1980 (Silva y Bacht, 2012). “La deportivización no es nueva, y ha ido tomando diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física” (Gómez Smyth, 2017, p. 11).

Silva y Bacht (2012) sostienen que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes, sino de todo un sistema que oprime las posibilidades de transformación, pero, aun así, existen profesores y profesoras de Educación Física con intenciones de llevar adelante procesos innovadores, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva.

Los/las docentes que se sitúan en estas prácticas, suelen organizar la enseñanza sistemáticamente en unidades bimestrales y siguen el principio de lo más simple a lo más complejo, es decir, las técnicas más simples las enseñan primero para luego ser integradas al juego propiamente dicho (Silva y Bracht, 2012).

Pela perspectiva tradicional-técnica se entende que pesquisa científica produz abstrações e generalizações a partir da prática – ou seja, teorias – as quais se pretende sejam aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática. Tende-se, assim, a não considerar os aspectos particulares do ambiente escolar concreto. (Fensterseifer y Silva, 2011, p. 126)

En palabras de los autores, la práctica tradicional, produce abstracciones y generalizaciones, es decir, teorías que se pretenden que sean aplicables de manera directa a todos los contextos, dejando de considerar los aspectos particulares del ambiente escolar concreto.

Respecto a las formas de evaluar que tiene este tipo de prácticas, Blázquez Sánchez (2006) menciona que deforma el proceso de enseñanza, donde los exámenes se reducen a medir las adquisiciones y las mejoras de habilidades o la condición física de los alumnos y alumnas.

Los/las docentes que llevan adelante este tipo de prácticas en sus clases de Educación Física, generalmente se enmarcan dentro lo que Bracht (1996) denominó perspectivas heterónomas, fundamentando sus prácticas a partir de las visiones: militarista, higienista, deportiva, desarrollista y recreacionista.

Prácticas Bien Sucidadas o Innovadoras

En contraposición a las anteriores categorizaciones, encontramos las prácticas bien sucedidas o innovadoras, las cuales existen según González y Fensterseifer (2006) cuando "(...) ocorre uma intervenção intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade específica" (p. 6). Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida o innovadora cuando hay una intervención por parte del profesor/a intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su conocimiento, desarrollo y criticidad.

Fensterseifer y Silva (2011) describen que las experiencias innovadoras poseen algunas características, tales como:

- a) La propuesta pedagógica es articulada con el currículo de la escuela.

- b) Los contenidos se desarrollan de forma progresiva y sistemática.
- c) Participación del conjunto de los alumnos y alumnas en las clases.
- d) Presentación de contenidos variados representativos de la cultura cuerpo – movimiento.
- e) Procesos de evaluación articulados con los objetivos del proyecto.

A su vez, se pueden mencionar ciertos indicios de las prácticas y de los profesores/as innovadores, Silva y Bracht (2012) marcan los siguientes:

- La forma de vincularse y comunicarse es serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
- El ambiente es propicio a la colaboración, favoreciendo posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Frente a situaciones de conflictos, se utiliza como estrategia principal la intervención de forma abierta, franca y dialógica.
- Se elaboran materiales didácticos para colaborar con clases más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

En las practicas bien sucedidas, se desarrollaría el proceso inverso de la no clase definida por Silva Machado, et al. (2010), la cual es definida como:

- a) Un fenómeno vivo;
- b) Dotada de intencionalidad;
- c) Los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo;
- d) Una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo;
- e) Una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber

que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen. (Silva Machado, et al. 2010, p. 134)

Haciendo referencia a la evaluación, cabe destacar que la misma “no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático integrado el proceso de enseñanza” (DGCyE, 2008, p. 75). Desde este lugar, se propone una evaluación que dé lugar a una participación activa de los alumnos y alumnas en acciones de autoevaluación y coevaluación; se propone fortalecer aquellas prácticas evaluativas que (DGCyE, 2008):

- Parten de las posibilidades de los alumnos y alumnas, poniendo énfasis en lo que pueden hacer, considerando el desempeño global.
- Proyecten en dialogo de logros posibles con los alumnos y alumnas.
- Empleen la evaluación formativa como instancia integrada al proceso de enseñanza.
- Incluyan a los alumnos y alumnas en todas las instancias: diagnostica, formativa y final.
- Tomen en cuenta diferentes aspectos en las prácticas ludomotrices y corporales: como realizan sus acciones, como piensan sobre ellas, como se vinculan con los otros cuando aprenden, entre otros aspectos.
- Se transformen en nuevas situaciones de aprendizaje.

Desde las prácticas innovadoras en Educación Física, según Silva y Bracht (2012) se busca evitar operar con una concepción rígida e idealizada. “Em princípio, poderíamos dizer que estamos interessados em inovações que alteram o sentido da prática e não apenas, acrescentem, por exemplo, conteúdos novos (por exemplo, além dos esportes convencionais como vôlei, basquete, etc. ensinar também os esportes radicais)” (Silva y Bracht 2012, p. 84). Parfraseando a los autores, ésta práctica se interesa en las innovaciones que alteran el sentido de la práctica y que se “contribuya a la formación de

alumnos con vistas a una sociedad mas critica, creativa, plural, democrática y solidaria” (Silva y Bracht, 2012, p. 88).

Para finalizar, podemos decir, según Mansi (2018) que los/las docentes que se posicionan en las prácticas innovadoras:

- Se resisten en reproducir las propuestas pedagógicas tradicionalistas en Educación Física (gimnasia, deportes, juegos, ejercicios físicos).
- Generan propuestas que superan a las prácticas corporales tradicionales.
- Adicionan nuevos contenidos a sus encuentros de Educación Física.
- Encuentran innovaciones en voz de sus alumnos y alumnas, dándoles lugar al momento de planificar y desarrollar las prácticas.
- Se alejan de las evaluaciones tradicionales, generando nuevas propuestas.
- Se posicionan en un rol docente abierto, reflexivo y democrático, apartando lineamientos autoritarios de sus encuentros.

Prácticas Progresistas

Pedagógicamente se habla de educación progresista, cuando se prepara al individuo en un ambiente participativo y democrático, para que actúe críticamente, creadoramente en el proceso de transformación social. Cuando se respeta la autonomía y espontaneidad del alumno y se le invita a cuestionar las normas sociales imperantes, cuando no se acepta la división clasista de los hombres. (Bolivar, 1986, p. 126)

Las prácticas progresistas se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación, donde la base de sus propuestas se hayan desde las teorías críticas educativas (Mansi, 2018), es decir, se corresponden a la perspectiva sociocrítica.

Continuando con los aportes de Bolívar (1986) las prácticas progresistas no están dadas por el deporte, sino por el juego y todas sus formas de acción, donde los jugadores sin rigidez y de forma colectiva, determinan sus normas, acciones, espacio y tiempo; donde también hay competencia y un resultado, pero nunca sobre la condición humana.

Los/las docentes progresistas poseen un alto compromiso profesional, vinculándose de una manera personal de posicionamiento ideológico con sentido de emancipación y cambio (Gómez Smyth, 2017). Tratan de responder a los intereses y expectativas de todos los miembros de la comunidad escolar, y ponen en relieve la violencia simbólica que supone tratar la cultura corporal como un patrimonio común e indiferenciado, como algo homogéneo, con significados unívocos.

Se visualizan cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas (Silva y Bracht, 2012):

- a) Innovar los contenidos de la Educación Física, ampliándolos más allá de los tradicionales deportes, tematizando otras manifestaciones de la cultura corporal de movimiento, además de considerar como contenidos de clase los aspectos ligados al conocimiento sobre la cultura corporal de movimiento, articulando la teoría con la práctica.
- b) Modificar el trato de este contenido, ya no se resume a presentar determinados gestos técnicos, se involucran a los alumnos y alumnas como sujetos del conocimiento y como parte del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.
- c) Utilizar diferentes formas de evaluación que involucren a los alumnos y alumnas en las decisiones, sobre todo en el propio acto de evaluación (autoevaluación).
- d) Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, sin que quede relegada.

Un aspecto sobresaliente de las prácticas progresistas se relaciona con la evaluación, las mismas se alejan de cualquier tipo de calificación, las que generan comparación que se relacionan con la evaluación de aptitudes físicas y/o deportivas (Gómez Smyth, 2017). “Se

desvincula el aprendizaje con las necesidades de aprender y su incardinación en la obligación burocrática de aprobar - superar etapas más o menos estandarizadas y abstractas de eficiencia física” (Vicente, 2013, p. 322).

En palabras de Gómez Smyth (2017) el estilo docente progresista, debe contribuir a la autonomía relacional entre los educandos y docente, dando lugar a que el propio estudiante sea el creador y descubridor de sus aprendizajes, siempre en relación con los otros, y al mismo tiempo dar la posibilidad de criticar los valores éticos y morales dominantes en la sociedad (injusticia, discriminación, competitividad, corrupción, etc.), buscando vínculos de comprensión, dialogo e interacción dentro de los grupos, que promuevan el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la opresión ejercida por el sistema social.

Entonces el rol docente es el de elaborar intervenciones para que los niños y niñas y adolescentes puedan constituirse en ser humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante, así como también del proceso de aprendizaje desarrollado individual y grupalmente, es decir, el educando debe comprender reflexivamente que realiza, por qué lo realiza y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los docentes como de los/as educandos/as, en otras palabras que el sujeto educativo interactúe en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, ético, crítico y emancipador. (Gómez Smyth, 2017, p. 35-36)

Podríamos decir, que los profesores/as transformadores/as, (Mansi, 2018):

- Entienden a la Educación Física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales.

- Sus intervenciones responden a: el desarrollo de valores contra hegemónicos, resolución democrática y reflexiva en episodios de conflicto, y en el aporte de herramientas para la emancipación de los alumnos y alumnas.

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

A continuación, comenzaremos a describir el capítulo número dos, el cual contiene material descriptivo acerca de los diferentes modos de planificación que se utilizan para el desarrollo de las clases de Educación Física escolar y de los saberes de la cultura corporal que se seleccionan para la Educación Física escolar.

1.6.2. Capítulo 2: Los modos de planificación y selección de contenidos

El capítulo que nos encontramos desarrollando, como hemos mencionado anteriormente, en un primer apartado se dedicará a exponer el concepto de planificación, mencionar cuales son los elementos que la constituyen, cual es el sentido que le otorgan los/las profesores/as de Educación Física al acto de planificar y finalmente describir cada una de las modalidades de planificación circulantes para llevar adelante las clases de Educación Física en las escuelas. En un segundo apartado, realizaremos una diferenciación del concepto de contenido curricular con el de saberes, para luego describir los saberes de la cultura corporal que se proponen para la Educación Física escolar.

1.6.2.1. Modalidades de planificación en Educación Física

Para comenzar resulta necesario evidenciar la definición de lo que se considera planificación dentro del ámbito de Educación Física, para ello, se han tomado aportes de Gvirtz y Palamidessi (1998) quienes exponen que la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica docente. Su finalidad es práctica, en tanto, no se puede pensar la planificación como un instrumento abstracto, ya que se negaría su carácter de representación situada que orienta la acción, puesto que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Se representa la realidad a través de palabras, de gráficos o de esquemas para anticipar o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas. Esta anticipación se manifiesta en carácter de prueba, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Entonces, la tarea de la planificación reside en representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación educativa para anticipar su desarrollo, conservando siempre su carácter de prueba o intento.

Pensar en planificar y desarrollar actividades de enseñanza supone tener en cuenta ciertos aspectos de la realidad, útiles para pensar la acción, por lo tanto, según Gvirtz y Palamidessi (1998) ésta propuesta de guía debe constituirse de las siguientes variables:

- Metas, objetivos y expectativas de logro
- Contenidos
- Organización y secuenciación de los contenidos
- Tareas y actividades
- Materiales y recursos
- Participación de los alumnos
- Organización del escenario
- Evaluación de los aprendizajes

La Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (2008) ha emitido un documento de planificación destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física, en el cual se expone que el acto de planificar remite a dos procesos: por un lado, a los procesos mentales, que realiza el/la docente cuando organiza alguna actividad, por otro lado, a las producciones escritas que pretenden servir de guía durante la realización de dicho proceso (DEF, 2008). Es posible que las planificaciones escritas asuman diferentes sentidos según el significado que le otorgue cada docente, léase (DEF, 2008, p. 6):

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

Poniendo énfasis en aquellas producciones escritas que orientan, guían y organizan el accionar docente, los modelos circulantes de planificación en Educación Física son:

Proyecto Didáctico

Se comprende como un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el alumno y alumna está dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto; para el/la docente el producto que se obtiene constituye la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares; de allí que producto final, actividades y contenidos sean los elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto. La finalización del proyecto está dada por la realización de un evento (DEF, 2008).

Unidad Didáctica

En esta modalidad se aborda un contenido, varios contenidos o núcleos de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica donde el inicio, desarrollo y la finalización coincide con el alcance de las expectativas de logros previstas para la unidad elegida. En este caso, a diferencia del proyecto didáctico, no se establece un producto final (DEF, 2008).

Unidad Temática

Esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. Todas las unidades didácticas deben relacionarse con el tema seleccionado para la unidad temática. Se puede diferenciar la unidad temática del proyecto didáctico al considerar la denominación que presenta la propuesta, por ejemplo, “los juegos deportivos” es el nombre de una unidad temática que corresponde a contenidos específicos y “encuentro masivo de juegos deportivos” indica la realización de un evento, instancia en la que culminan los proyectos (DEF, 2008).

Proyecto de Educación Física

Tomando aportes de Gómez Smyth (2016b) éste tipo de planificación se realiza de forma narrada, donde cada docente deja en evidencia su perspectiva ideológica respecto a la sociedad, la pedagogía que posee, la visión, el sentido y la función social que le otorga a la Educación Física en el marco escolar, al mismo tiempo se expone la metodología de trabajo y los saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los diferentes grupos, así como también su perspectiva frente a la evaluación.

Se piensa el Proyecto de Educación Física como una escala macro de planificación (Gómez Smyth, 2016b), es decir, que será la columna vertebral del proceso pedagógico durante todo el ciclo lectivo, teniendo como eje central en su narración a los/las estudiantes (Mansi, 2018).

En palabras de Gómez Smyth (2016b) el proyecto puede constituirse de algunos apartados que respondan a ciertos lineamientos burocráticos administrativos que exige el sistema educativo, como es el hecho de colocar contenidos, objetivos, expectativas de logro, entre otros, los cuales no son los únicos elementos de la planificación, por lo tanto, se hace preciso que los/las docentes en el proyecto anticipen dos puntos claves y fundamentales: la perspectiva ideológica y pedagógica desde donde se posiciona para trabajar y definir como se entiende la Educación Física y con qué sentido se llevan adelante las clases, es decir, “un proyecto tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica” (Gómez Smyth, 2016b, p. 3). Por eso es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo y más flexible, que no implica que no tenga rigurosidad, sino que no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista, donde el único sentido de la planificación sea saber y conocer el contenido y/o objetivo del diseño curricular a enseñar en cada clase (Gómez Smyth, 2016b).

Por último, respecto a la escritura para el diseño de dicho proyecto, resulta interesante evidenciar la estructura e indicadores propuestos por Mansi (2018):

- a) Marco teórico: ¿Qué es la Educación Física? - ¿Cuál es su función social?
- b) Trayectoria educativa del grupo: ¿Cuál es la historicidad del grupo en la Educación Física?
- c) Propósitos de cada docente: ¿Cuál es la función del docente de Educación Física? - ¿Con qué sentidos realiza sus propuestas pedagógicas? - ¿Cómo será su rol y desenvolvimiento dialógico con los estudiantes? - ¿Qué intervenciones realizará?
- d) Propuesta de los saberes que circularán en las clases: Saberes que creará significativos a desarrollarse sobre la cultura corporal.
- e) Evaluación: Sentido de la evaluación - Objetivos e indicadores en relación a los saberes de la cultura corporal.
- f) Propuestas de los encuentros: Recursos materiales – Espacios - Organización - Participación de los alumnos y alumnas.

Cuaderno de Bitácora

Según Palomero, P.E., Palomero, P., y Fernández (2010) el cuaderno de bitácora trata de una herramienta versátil, un documento, un testimonio escrito al estilo de diario personal de cada docente. Favorece la reflexión significativa y vivencial, recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones y proporciona información sobre lo ocurrido.

Mansi (2018) aporta que es un cuaderno de apoyo que se utiliza a diario por el/la docente de Educación Física en el cual registran todas las experiencias y las vivencias que crean relevantes de realizarse en las clases o aquellas que se hayan desarrollado en encuentros anteriores; además aspectos que han creído enriquecedores o que deben

focalizar en clases futuras son escritas en él. El cuaderno de bitácora, sirve de apoyo para describir lo realizado, para reflexionar sobre su accionar y para transformar las propuestas en caso de ser necesario (Mansi, 2018).

La estructura e indicadores que deberían tenerse en cuenta a la hora de pensar en la escritura dentro cuaderno de bitácoras según Mansi (2018) es la siguiente:

a) Desarrollo general del encuentro:

- Situaciones enriquecedoras y valiosas: propuestas del docente - situaciones de juegos creadas por los alumnos y alumnas - experiencias.
- Participación de los alumnos y alumnas: quienes han sido protagonista - quienes han sido espectadores - quienes han desarrollado el modo lúdico de jugar - quienes han desarrollado el modo no lúdico de jugar.
- Episodios de conflicto: Intervención realizada por el/la docente - situaciones de resolución autónomas.
- Saberes que han circulado en el encuentro.
- Materiales y espacios utilizados y no utilizados por los alumnos y alumnas.

b) Diseño de experiencias futuras:

- Nuevas propuestas pedagógicas.
- Reflexión de situaciones surgidas en clases anteriores como inicio del próximo encuentro.

Secuencias Didácticas

Este tipo de modalidad “es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (Díaz Barriga, 2013, p. 19). La intención del docente es recuperar nociones previas que tienen los alumnos y alumnas sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la

información a la que va acceder cada estudiante en el proceso de la secuencia sea significativa, es decir, que el estudiante no realice ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz Barriga, 2013).

Continuando con las ideas del autor, las secuencias didácticas están integradas por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre, e integran en su conformación principios de evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa (permite retroalimentar el proceso de avances, retos y dificultades que presentan los/las estudiantes) y sumativa (ofrece evidencias de aprendizaje en el camino de aprender) (Díaz Barriga, 2013).

Plan de Clase

Tomando aportes de Schmidt (2006) el plan de clases es simplemente la formulación por escrito de una guía de apoyo que usa el/la docente para preparar las clases de su curso o asignatura. Estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza - aprendizaje a realizar por sesión (clase a clase) y a medida que se desarrollan se amplían a planes de clases semanales o de unidades, y estos ayudan al docente a mantenerse en el camino, dando continuidad al curso y al aprendizaje de los estudiantes. El/la docente intentará clarificarse el o los objetivos de la clase, revisará la secuencia de contenidos con más precisión, determinará el tipo de actividad, sus momentos, pensará consignas y seleccionará los materiales que piensa utilizar (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Los elementos habituales que conforman un plan de clases son los siguientes (Schmidt (2006):

- a) Objetivos, contenidos, metodología y enfoque de cada una de las clases
- b) Actividades, recursos, medios y materiales para el desarrollo de c/u de las clases, y

c) Resumen y evaluación de cada una de las clases.

Como cierre del apartado, resulta pertinente presentar los datos aportados por la investigación de Gómez Smyth (2017b) sobre los modelos de planificación y circulación de saberes desde docentes progresistas, la cual ha dado como resultado que el proyecto de educación física, el cuaderno de bitácora y el proyecto didáctico son los modelos utilizados por los/las docentes progresistas. Al mismo tiempo que piensan y planifican las clases en relación a los intereses, a las problemáticas y a las necesidades de los grupos y no tanto en un seguimiento prescriptivo del currículum (Gómez Smyth, 2017b).

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

En líneas anteriores hemos expuesto los diferentes modelos de planificación circulantes en las clases de Educación Física escolar. A continuación, nos adentraremos en los saberes de la cultura corporal que se proponen en la Educación Física, para ello resulta necesario comenzar por la definición de los contenidos, a modo de realizar una diferenciación con el concepto de saberes de la cultura corporal.

En términos generales, el concepto de contenido alude a todo aquello que se enseña, más específicamente, en la práctica de la enseñanza se lo considera como una selección de conocimientos científicos, estructurados en disciplinas académicas (Carballo, 2015). “Esta visión del contenido evidencia estar asociada con una interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de transmisión, recepción y de acumulación de conocimientos” (Carballo, 2015, p. 102), se considera a los contenidos como eje vertebrador en la enseñanza y el aprendizaje, donde los alumnos y alumnas juegan un papel receptivo y el rol de él/la docente es el de transmitir un saber construido.

En contraposición al concepto de contenidos, se ha elaborado la categoría de saberes, que, para exponer su definición, se han tomado aportes de Rozengardt (2017) quien expone que los saberes son aquellos conocimientos que el sujeto requiere construir para apropiarse operativamente del objeto en todas sus características y posibilidades, en su singularidad y multiplicidad, como objeto de conocimiento y como posibilitador de otros.

El autor, además entiende a la Educación Física como la disciplina escolar encargada de producir el encuentro crítico y enriquecedor entre los niños, jóvenes o adultos y la cultura de movimientos, en su más amplia expresión y posibilidades. El autor, no habla de clases de educación física, sino de encuentros que deben propender a la felicidad y al enriquecimiento de los educandos y a la renovación de la cultura social, en un proceso de ampliación del capital cultural y experiencial de los sujetos comprometidos.

En el mismo sentido a lo mencionado, González (2016) nos aporta que la Educación Física es una disciplina escolar que procura garantizar a los alumnos y alumnas el acceso a conocimientos sobre el universo de la cultura corporal de movimiento, los cuales serán los saberes que se transmitirán en las clases de Educación Física, teniendo como finalidad potencializar a los estudiantes para intervenir de forma autónoma, crítica y creativa en la vida social.

Continuando con las ideas del autor, cada práctica corporal se desdobra en dos ejes: saberes corporales y saberes conceptuales (Gonzales, 2016). El eje de saberes corporales “se trata de un dispositivo para explicitar las prácticas corporales que serán tematizadas con más o menos profundidad” (González, 2016, p. 191), es decir son “aquellos conocimientos que no pueden ser adquiridos si no son vivenciados corporalmente” (Mansi, 2018, p. 9). Estos saberes corporales fueron organizados en dos sub – ejes, en función del nivel de competencia que deben alcanzar los alumnos y alumnas a partir de su experimentación en las prácticas corporales tematizada en las clases de Educación Física (Gonzales, 2016):

1) Saber practicar: son las competencias necesarias para saber practicar de manera autónoma alguna de las manifestaciones de la cultura corporal movimiento.

2) Practicar para conocer: son los conocimientos sobre las diferentes prácticas corporales que no pueden ser asimilados sin pasar por la vivencia corporal, pero de los cuales solo se interesa por conocer y no continuar realizando la práctica de forma autónoma.

El eje de los saberes conceptuales “responde a la clasificación del tipo de conocimiento tratado, como descripto a seguir” (Gonzales, 2016, p. 191) y también fue organizado en dos sub – ejes, de acuerdo al tipo de conocimiento estudiado:

1) Conocimientos técnicos: se constituye de información necesaria para entender las características y el funcionamiento de cada práctica corporal desde el punto de vista operacional.

2) Conocimiento crítico: se constituye de conocimientos necesarios para comprender el lugar de las prácticas corporales en el contexto socio - cultural.

Centrándonos en aquellos saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física escolar, a continuación, los iremos mencionando y conceptualizando:

Prácticas corporales introyectivas

Lagardera Otero (2007) expone que la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Bajo la denominación de este tipo de prácticas, encontramos prácticas como el Yoga, el Tai-Chi, el Qi-Gong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicossomático (Rovira Bahillo, 2010). Lagardera Otero (2007) las define como prácticas motrices introyectivas, a partir de su rasgo distintivo, ya que todas ellas

estimulan la capacidad de sentirse a sí mismo con plena consciencia a través de la motricidad. Sumergirse de lleno en la práctica motriz implica permanecer en el presente, el aquí y ahora de la experiencia, en la acción motriz consciente (Rovira Bahillo, 2010).

Continuando con la autora, en este tipo de prácticas motrices no existen vencedores ni perdedores, ni rivalidad entre participantes, se trata de prácticas motrices sin victoria, donde la clave del éxito no está en la consecución de una marca o puntuación, sino en la apertura de la conciencia sensitiva, de modo que promueven el autoconocimiento, el cuidado corporal y el bienestar a través de ejercicios de respiración consciente, liberación articular, postura y estiramientos, ayudan a desarrollar la atención plena, la percepción clara y exclusiva de lo que nos ocurre en un preciso instante, ayudan también a educar los sentidos, perfeccionando la sensibilidad perceptiva, siendo cada vez más permeables, aprendiendo a sentir nuestra presencia, sin imaginarla ni pensarla (Rovira Bahillo, 2010).

Actividad física sostenible

Sostenible es aquello que se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio (Largardera Otero, 2009), entendiendo la sostenibilidad como un modo de vida equilibrado, saludable y placentero. Desde esta perspectiva, la Educación Física sostenible, interviene para que las personas sean capaces de desarrollar comportamientos sostenibles en su vida cotidiana. Entonces, Lagardera Otero (2009) expone:

La Educación Física sostenible supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada, no discursiva, ni abstracta (...) correr saltar, andar, bailar, estirarse, sentarse, nadar o deslizarse en patines, suponen de hecho acciones motrices muchas de ellas cotidianas en la vida de todo ser

humano, cualquiera que sea su edad y condición, siendo estas las tareas motrices habituales de que se sirve para educar. (Lagardera Otero, 2009, p. 3)

En esta práctica, se sitúa como objeto central de la acción educativa a la persona que aprende, de modo que la Educación Física es capaz de incidir en la totalidad del ser humano mediante la inmersión en su propia realidad vital (Lagardera Otero y Masciano, 2014). Se trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos, sea cual sea su edad y condición, mejorando de manera sustancial la calidad de sus vidas, en este caso de las conductas motrices sostenibles, que son susceptibles de fijar en las personas comportamientos sostenibles, lo que supone además tener plena conciencia de ese proceso (Lagardera Otero, 2009). Las conductas motrices van siendo paulatinamente asumidas y construidas por los mismos alumnos y alumnas, probando, experimentando y descubriendo propias acciones motrices espontáneas y singulares, posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos, siempre insistiendo en la percepción del propio cuerpo en actitud estática y dinámica (Lagardera Otero y Masciano, 2014).

Actividades cooperativas

De acuerdo con Omeñaca y Ruiz (2005) son prácticas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para alcanzar un fin común.

“Los juegos cooperativos plantean una actividad colectiva interdependiente que demanda colaboración, ayuda recíproca, comunicación, coordinación de acciones entre los participantes en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones motrices que den respuesta a situaciones problema que suscita el juego” (Ruiz, s.f., p. 7). Además, estas

actividades reúnen las condiciones necesarias para que alumnos y alumnas con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados. Dan la posibilidad de desarrollar habilidades que aparecen menos en otro tipo de prácticas, entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal, la disposición para colaborar con todos los/las compañeros/as de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz (Ruiz, s.f.).

Finalmente, el juego cooperativo reúne características que lo convierten en una actividad liberadora ya que (Orlick, 1990 en Velázquez, 2004):

- Libera de la competición: el objetivo es que todos los alumnos y alumnas participen para alcanzar un fin común.
- Libera de la eliminación: se busca la participación de todos, la inclusión en vez de la exclusión.
- Libera para crear: las reglas son flexibles y los propios participantes pueden cambiarlas para favorecer una mayor participación o diversión.
- Libera la posibilidad de elegir: los jugadores tienen en sus manos la decisión de participar, de cambiar las normas, de regular los conflictos, etcétera.
- Libera de la agresión: dado que el resultado se alcanza por la unión de esfuerzos, desaparecen los comportamientos agresivos hacia los demás.

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

En el documento de aprendizajes motores en el medio natural, emitido por La Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (2008) destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física, se expone que desde un punto

de vista general “se denomina ambiente al entorno que rodea al sujeto y en el cual pone en juego su cuerpo y su motricidad” (DEF, 2008, p. 6), en este entorno se incluyen: espacios, objetos y personas que se pueden encontrar en él, por ejemplo: el patio de la escuela, el arenero, la cancha o el gimnasio en que se desarrolla la clase de Educación Física. Desde un punto de vista más específico, “se plantea el acercamiento al ambiente o entorno natural como ámbito indispensable para favorecer la apropiación de saberes y valores que permiten la vida al aire libre” (DEF, 2008, p. 6) a través de actividades ludomotrices en la naturaleza, enmarcadas en experiencias de distinta duración (caminatas, grandes juegos, ecojuegos, actividades propias de los espacios naturales, excursiones, campamentos, etc.), que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento, disfrute, valoración, cuidado y preservación del medioambiente, por lo que se propone a los alumnos y alumnas oportunidades para relacionarse con el ambiente, habitarlo, desenvolverse, disfrutarlo y recrearse en él, a través de un abanico de propuestas (DEF, 2008). En relación a las propuestas, Tejada y Sáez (2009) presentan diversas actividades relacionadas con el medio natural, entre ellas:

1. Actividades preparatorias, en horario escolar (circuito de orientación, circuito de habilidades, circuito de bicicleta, caminatas, paseos).
2. Salidas de medio día o un día, en horario escolar y/o extraescolar en el entorno cercano (parques, plazas, zonas verdes, etc.)
3. Salidas de fin de semana, buscando lugares con un alto valor ecológico y con posibilidades de realizar actividades de aventura (cabalgatas, recorridos de ascenso y descenso de senderos, paseos en bicicleta, etc.)
4. Salidas de una semana, teniendo en cuenta, elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en el ámbito natural.

Según, López Pastor, V. y López Pastor, E. (1997) una de las mayores ventajas de las actividades en el medio natural, desde el área de Educación Física, es su valor potencial como instrumento de educación ambiental y exponen al respecto algunas actividades a realizar, léase:

- Participar en actividades interdisciplinares con las demás áreas (Recogida de papel y otros materiales para reciclar, jornadas, exposiciones, etc.).
- Reflexionar y comentar cuando se observan impactos de alguna de estas actividades (daños en los caminos y vegetación por el paso de 4x4 y motos, compactación y generación de basuras en senderos, erosión y contaminación producida, etc.)
- Lectura y análisis crítico de artículos en que se traten aspectos ambientales, económicos y sociales, y a un debate en clase sobre la problemática.
- Trabajos de investigación práctica sobre el impacto de actividades deportivas en la naturaleza, aplicando lectura de diferentes artículos para que los estudiantes puedan elaborar el trabajo en horas no lectivas.

Prácticas corporales expresivas – artísticas

La expresión corporal permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, este lenguaje corporal es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica más allá de la expresión verbal (Schinca, 2010). Esta definición parte del hecho de que todo ser humano, de una manera consciente o inconsciente, se manifiesta mediante su cuerpo y utiliza su cuerpo como un instrumento irremplazable de expresión que le permite ponerse en contacto con el medio y con los demás. El cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad

estética (García, Pérez y Calvo, 2013). Dentro de las prácticas corporales expresivas y artísticas que cuentan con un lenguaje corporal propio encontramos, por ejemplo, la danza, el baile, la música, ritmo, el teatro.

Utilizar las practicas corporales expresivas en las clases de Educación Física permite desarrollar en los alumnos y alumnas una serie de competencias, tales como: - comunicarse de una forma no verbal expresando ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal - socializar y establecer relaciones con el grupo - trabajar en equipo - desarrollar la creatividad - reconocer elementos históricos, culturales, sociales y artísticos asociados a la expresión corporal - disfrutar del movimiento como una forma liberación de tensiones. Cualquier actividad que se realice de prácticas expresivas, tendrá que promover una metodología de enseñanza lúdica - vivencial utilizando diferentes actividades acordes a las necesidades educativas y recreativas del grupo (García et al., 2013).

Continuando con las autoras mencionados, proponen una serie de actividades para desarrollar la expresión corporal en el ámbito escolar:

-Actividades de presentación: permiten al grupo conocerse, aprenderse los nombres de los compañeros/as y establecer una primera toma de contacto.

-Actividades de desinhibición: juegos de imitación, de escucha, inventiva y canciones, posibilitan al grupo soltarse, dejar atrás vergüenzas y prejuicios.

-Actividades de contacto: juegos donde los participantes interaccionan con otros participantes, a nivel físico y a nivel comunicativo (por ejemplo, con la mirada).

-Actividades de exploración e investigación: experimentar con el espacio, el tiempo, el ritmo, la intensidad, el propio cuerpo y el de los demás.

-Actividades de representación: ejercicios donde los participantes, de manera grupal e individual, van representando acciones, sentimientos, personajes y situaciones.

-Puesta en escena: propuestas donde existe un grupo de actores y otro de espectadores.

-Actividades utilizando la danza: formación de estructuras coreográficas adaptadas a una música, propuestas sencillas y accesibles de acuerdo al grupo.

Prácticas corporales deportivas

Como se ha mencionado en apartados anteriores respecto a la visión deportiva, la cual no es nueva y ha ido tomando diferentes adjetivos para instalarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física debido al imaginario social que se ha creado, desde donde se comprende que el sentido de la Educación Física en la escuela es reproducir ciertos deportes (Gómez Smyth, 2017), situación que ha generado que los/las docentes sostengan la enseñanza a partir de la idea de que su papel es enseñar a los alumnos y alumnas algunos deportes, convirtiéndose de ese modo en prácticas tradicionales de la enseñanza de Educación Física (Silva y Bracht, 2012).

Rivero (2014) sostiene que juego y deporte son dos prácticas corporales diferentes, pero íntimamente relacionadas que abren un abanico de situaciones intermedias para los profesores de Educación Física; juegos pre deportivos, juegos de iniciación deportiva, minideporte, juegos fundadores, son diferentes expresiones del juego deportivo utilizados frecuentemente en el proceso de enseñanza del deporte. “El juego deportivo es un juego que se encuentra al límite con la práctica corporal dominante de la modernidad, que sugiere eficacia y eficiencia de movimientos, sujeto a reglas universalmente conocidas, es decir el deporte” (Rivero, 2011, p. 49). Continuando con la idea de la autora, este tipo de juego, se presenta como una práctica social en la que los jugadores conforman equipos y ajustan sus comportamientos a reglas inspiradas en algún deporte, pero que presentan flexibilidad. Además de la característica mencionada, no es deporte porque quienes participan pueden dejar de jugar cuando lo deseen y cualquier alumno o

alumna con habilidades motoras mínimas necesarias puede participar de él dentro del marco de lo permitido (Rivero, 2014).

Con la intención de proponer otras prácticas deportivas, otros juegos que suceden en el mundo, más allá de los deportes convencionales, surge en la Argentina un grupo de personas que conforman Coda Sport (Comisión de deportes y juegos alternativos). Esta comisión se encarga de buscar juegos y deportes alternativos originarios de otros países del mundo que son desconocidos, algunos de ellos son: Ringo Sport, Cache Ball, Kabaddi, Fútbol Australiano, Fútbol gaélico, Indiacá, Floorball y Korfbal. Este tipo de deportes se caracteriza por utilizar elementos no convencionales, reglas diferentes a las tradicionales, conformación de equipos mixtos, su utilización en las clases de Educación Física, suponen una mayor y mejor participación del alumno y alumna, quien adquiere un papel más activo e investigador con respecto a actividades más convencionales. Suponen, por tanto, una perspectiva más abierta y menos excluyente, en la que no hay tensión, ni agresividad y el resultado no es importante (Coda Sport, 2016).

Juego y jugar

El juego y el jugar son términos que remiten a saberes de la cultura corporal y para comenzar resulta necesario hacer una diferenciación de los mismos, ya que suele suceder que se los abordan como dos términos que refieren a la misma temática.

En palabras de Vereá (2012) el término jugar es un verbo, y, por lo tanto, implica una acción potencial de ser llevada a cabo por un sujeto. Por el contrario, la palabra juego, considerándola en su forma de sustantivo y no de verbo conjugado, se encuentra limitada a cuestiones de apariencias externas, a formas. Se entiende entonces “el juego como un formato, espacio o estructura que delimita ciertas prácticas y posibilita otras; y el jugar

como la práctica corporal que permite apropiarse de la estructura del juego” (Emiliozzi, 2011, p. 112-113).

Lo anteriormente mencionado se relaciona con lo que Pavía (2009) desarrolla acerca de las formas de los juegos y de los modos del jugar. La forma del juego corresponde a la “configuración” o “aparición externa” de cuerpos o cosas materiales. Hace referencia a la “estructura”, asociada a la lógica interna del propio juego. La forma posibilita diferenciar o asemejarse a otros juegos (Pavía, 2009). Así entendida, la forma, a pesar de cambios de época y geografías permite a un jugador comparar y diferenciar un juego de otro, permite reconocer un juego desconocido por similitud a otro conocido, es la que permite reconocer que permanece más o menos inalterable en un juego determinado para que a pesar del contexto y a numerosas adaptaciones y variantes, se siga reconociendo dicho juego como tal (Pavía, 2009). En cuanto al modo, Pavía (2006) expone que es “la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una aventura cualquiera, sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal” (p. 42). Así como la categoría forma realiza un análisis comparativo de similitudes y diferencias de juegos, la categoría del modo hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. El modo se identifica exclusivamente desde la perspectiva e intencionalidad de quien esté involucrado en el juego, identificando las acciones y actitudes de los mismos, remitiendo a la manera en que el jugador se involucra dentro de la situación del juego (Pavía, 2009).

Continuando con el autor, si bien, el modo es la manera de participar de un juego, de estar en un juego, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa intencionalidad por parte del jugador o jugadora, es decir, los modos de jugar, pueden ser lúdicos o no lúdicos. Parfraseando a Gómez Smtyh (2015) el modo es entonces la manera particular y personal que toda persona tiene de involucrarse en una situación de juego, donde por el desarrollo de las acciones que manifiesta y expresa de forma corporal

y verbal se puede observar si las mismas poseen intencionalidades lúdicas o no lúdicas.

En las siguientes líneas se diferencian los modos lúdicos y no lúdicos de jugar:

El modo no lúdico (Pavía, 2008), refiere a la participación en una actividad con forma de juego donde, paradójicamente, no se juega. El modo no lúdico “estipula una estética competitiva, egoísta, individualista, signada por el valor agregado del triunfo y la no derrota. Justamente, el modo no lúdico se hace presente en formas del juego que implican un sentido explícitamente competitivo” (Gómez Smyth, 2015b, p.36).

Gómez Smyth (2015), como resultado de su investigación, nos brinda ciertos indicadores de acciones que realizan los jugadores y jugadoras, entendiéndolos como modos no lúdicos, ya que impiden el despliegue del jugar de otras personas, o bien, responden a valores hegemónicos centrados en la fuente de emoción de competir. Entre ellos se evidencian: pegar con o sin intención a otros jugadores/as, quitar un material a otros jugadores/as que estaban usándolo para su propia instancia de juego, dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores/as, excluir o discriminar, y competir, querer ganar como fuente de emoción.

El modo lúdico de jugar no se presenta en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el transcurso del juego, en palabras de Pavía (2009):

Jugar un juego de un modo lúdico es una decisión perecedera.(...) requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, contruidos sobre la base de saberes prácticos; (...) esos micro acuerdos se relacionan con la posibilidad de mantener cierto nivel de «actuación auténtica», en una situación «aparente», organizada alrededor de un «guión», aceptado libremente sobre la base de «permiso» y «confianza»

con un alto grado de «empatía» y «complicidad» respecto de una experiencia de «sesgo autotélico». (p.171)

El modo lúdico de jugar “Se relaciona con un conjunto de sensaciones (abstracción del espacio – tiempo, realidad aparente/ficticia, voluntariedad, libertad, gratuidad y autotelismos) que se evidencia a partir de indicadores con valores contrahegemónicos que expresan los jugadores” (Gómez Smyth, 2015, p.404).

Se evidencian a continuación ciertos indicios que demuestran que se está jugando de un modo lúdico, datos arrojados en la investigación de (Gómez Smyth, 2015): invitar de manera transparente para compartir una instancia de juego, aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego, pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego, jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad (donde aquello que interesa es sólo estar jugando sin la búsqueda de triunfos), ser cómplice para el jugar de otro jugador, es decir, tener empatía, ponerse en el lugar de otros/as, experimentar, darse permiso de probar, aparentar (poder entrar en un terreno ficticio) y expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando.

Finalizada la diferenciación entre juego y jugar, resulta pertinente mencionar algunos tipos de juegos que forman parte de este saber:

Juegos de pueblos originarios: son aquellos juegos relacionados a la cultura propia de la región argentina u otros países.

Juegos tradicionales: son aquellas prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose de generación en generación dentro del grupo en el que se manifiesta y que está íntimamente ligada al contexto socio-cultural en el que se desarrolla, al tiempo que se adapta a las necesidades y posibilidades de cada momento. Se posibilita las relaciones entre las distintas generaciones y el acceso de niños, niñas y

jóvenes al conocimiento y práctica de las actividades lúdicas tradicionales (Castro Nuñez, 2017).

El juego popular: se presenta como aquella actividad libre en la que el intercambio entre las personas se vuelve esencial para alejarse de la vida real. Es un juego esencialmente social, que no puede existir sin un otro. El juego popular le permite al jugador socializar sus expresiones, buscar aquellas construcciones corporales que le permitan expresar con precisión sus emociones para que otro jugador/a y/o espectador/a las reconozca y experimente con él/ella, y se anime a hacer lo mismo. Como contenido de la Educación Física responde a objetivos como: aprender a jugar con otros/as, reconocer elementos que pueden modificarse en el juego, tomar decisiones mientras se juega para divertir y divertirse más, tolerar y disfrutar de la incertidumbre e inestabilidad de jugar (Rivero, 2009).

La creación inventiva de instancias de juego: Son 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 modo lúdico” (Gómez Smyth, 2015b, p. 38). Es decir, son situaciones lúdicas, creadas, discutidas, consensuadas, elaboradas y cambiadas por los propios integrantes del grupo. La elaboración creativa de situaciones de juego es contenido en sí mismo, al objetivarse del proceso de construcción lúdica, sobre todo del entramado de reglas que las configuran (Gómez Smyth, 2015b).

Finalizando este apartado, se expone la siguiente reflexión que nos facilita Pavía (2009):

Los jugadores y jugadoras tienen derecho a que alguien los acompañe a conocer los secretos de distintas formas de juego y modos de jugar, para recrear los propios con independencia de modelos dominantes, muchas veces hegemónicos. Esto, además de un desafío, es también una invitación

a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para poder jugar de un modo transparente. (Pavía, 2009, p.176)

1.7. Hipótesis

Las prácticas pedagógicas en la Educación Física en el nivel primario se sostienen desde funciones sociales devenidas desde las visiones higienistas, desarrollistas, recreacionistas y deportivistas.

Siguen primando los contenidos referidos a la formación corporal y sobre todo a la reproducción del deporte, casi como contenido exclusivo, y con el imaginario social que la Educación Física es un agente del deporte, y en particular del deporte de rendimiento. La concepción sobre el juego y el jugar se instala ubicada como un recurso metodológico y no como un derecho.

A partir de los NAP (2007; 2011) y los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) aparecen prácticas pedagógicas alineadas a una perspectiva humanista que implican otro tratamiento pedagógico y didáctico.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo General

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

1.8.2. Objetivos Específicos

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

2. Segunda Parte: Materiales y Método

La segunda parte del trabajo de investigación está destinada a mencionar y justificar el tipo de diseño seleccionado, el diseño del objeto de estudio (sistema de matrices de datos), la fuente de datos, población y muestra, instrumentos de recolección de los datos, el plan de actividades en contexto y el plan de tratamiento y análisis de los datos.

2.1. Tipo de diseño

Para dar respuesta al problema de nuestra investigación, el diseño metodológico ha sido de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a describir el comportamiento de las variables en una población específica. En este caso describir

cuales son las modalidades de planificación y los saberes que seleccionan y proponen los/as docentes de Educación Física del nivel primario.

En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño ha sido sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones, que se recolectaron datos en un momento determinado y único. Se realizará un corte sagital del problema en el año 2018.

Según la búsqueda de conocimiento, se trata de una investigación aplicada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006) ya que persigue fines más directos y de aplicación inmediata. Se busca generar conocimiento y que pueda ser aplicado y sirva para mejorar la práctica profesional docente.

Según el contexto del dato, se trata de una investigación de campo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006) porque se lleva a cabo en situaciones reales determinadas. Se buscó investigar las modalidades de planificación y los saberes que utilizan docentes de Educación Física a la hora de dar su clase y se contactó con ellos/ellas de manera directa a través de entrevistas personales.

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Unidades de análisis: Docentes de Educación Física

Categorías	Valor	Indicadores
Tipos de prácticas pedagógicas	Abandono de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como “abandono de la docencia”. - Falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la Institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota”. - El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley).
	Tradicional / Tarea no revisada	Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centrar su atención en que la educación física se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante. También se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho.
	Innovadora	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden a la educación física como el área del conocimiento, que en el marco de la escolaridad, se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal. - Producciones protagonizadas por los alumnos como parte del proceso de aprendizaje. - Aparecen experiencias de evaluación formativa. - Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres. - Modificación del lugar asignado a la asignatura en la escuela. - Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica. - Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. - Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. - Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes. - Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el

		<p>desenvolvimiento en las clases de Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto. - Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias. - Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo. 	
	Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> - Se reflejan en posiciones docentes que ubican a la educación física como un campo ligado con los saberes de la cultura corporal y desde ese lugar propician experiencias de trayectorias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal (prácticas ludomotrices – juego de los pueblos originarios – construcción de instancias creativas de juego; juegos deportivos, actividad física sostenible; prácticas corporales en relación con el medio). - Se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación. - Entienden a la educación física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo. - Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a lxs niñxs y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición y meritocracia valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común. - Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existen participación protagónica de lxs niñxs y adolescentes en una relación dialógica con lxs docentes. - Además, del acceso por derecho a conocer y practicar para conocer la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal) – Pluralidad – Heterogeneidad – Ludismo - Integralidad (individual y colectiva) – Autonomía – Emancipación - Elección - Opcionalidad - Sentido de libertad - Procesos creativos. 	
Formación Profesional	Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Profesor/a terciario/a en Educación Física
		Universitario	Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
		Posgrado	Maestría
			Doctorado
	Posdoctoral		
Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar	<p>Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar.</p> <p>Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente.</p>		
Visión y función social de la Educación	Definición de la Educación Física	La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.	

Física		(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.							
		Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo							
		Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas							
		Otras							
	Función social de la Educación Física	<table border="1"> <tr> <td>Militarista</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. </td> </tr> <tr> <td>Higienista</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. </td> </tr> <tr> <td>Deportivista</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. </td> </tr> <tr> <td>Recreacionista</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como "juegos" y menos aún que permiten jugar) una tras </td> </tr> </table>	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. 	Higienista	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. 	Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 	Recreacionista
Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. 								
Higienista	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. 								
Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 								
Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como "juegos" y menos aún que permiten jugar) una tras 								

			<p>la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica.
	Psicomotricista	<p>Método Psicokinético</p> <p>Educación Vivenciada</p>	<p>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</p> <p>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</p>
	Desarrollista		<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las habilidades motoras básicas y específicas es su eje. • Desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y capacidades coordinativas) • Desarrollo de respuestas motrices adecuadas a las situaciones problemáticas • El aumento del acervo motor • La formación física básica • La enseñanza de nuevas conductas motrices • La formación corporal • El perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez • La combinación de habilidades motrices en simultáneo • La coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.
	Humanista con sentido sociocrítico		<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva.

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

		pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso		
	Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa		
	Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora) Diseño de experiencias	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral		
	Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina		
	Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.		
Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad	De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa. Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en		

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

2.3. Fuente de datos

Se trabajo con fuente de datos primarias dado que se recolecto información a través de entrevistas en profundidad individuales a profesores/as de educación física del nivel primario realizadas por la propia investigadora, lo cual brinda a la investigación datos originales.

La elección de las fuentes de los datos se realiza a partir de que cumplen con las condiciones de viabilidad, accesibilidad y factibilidad planteados por Samaja (1994). Son viables porque los datos se construyen a partir de la interacción con el campo investigado de manera coherente con los objetivos planteados y el tipo de investigación realizada. Siendo una investigación de carácter descriptiva que tuvo como objetivo principal conocer las modalidades de planificación y selección de saberes que proponen los/as docentes innovadores/as en Educación Física, considerando el discurso docente expresado a través de las entrevistas, fuentes de datos más viables. Son accesibles ya que se realiza la entrevista directamente al objeto de estudio de manera personal por la investigadora, en este caso, a profesores/as de Educación Física. Y por último son factibles debido a la participación y colaboración de cada docente entrevistado/a, dado que la entrevista es accesible para el mismo, brindando facilidad a la hora de responder a las preguntas realizadas por la investigadora.

2.4. Población y muestra

El tipo de muestreo seleccionado será no probabilístico, “El carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de

juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)” (Ynoub, 2014, p. 368). Sobre la población de profesores/as de Educación Física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico como prácticas pedagógicas innovadoras o transformadoras. Se prevé una cantidad total de cinco casos como muestra, en base a la manifestación voluntaria de participación en la investigación, con previa firma de consentimiento informado.

2.5. Instrumentos de recolección de datos

Se trabajará con fuente de datos primaria (Samaja, 1994), se realizarán entrevistas en profundidad a cada docente para la recolección de datos. La entrevista, según su grado de estructuración y direccionamiento, será semidirigida, (Ynoub, 2014), ya que se sigue un orden de guía, pero se deja espacio para las intervenciones que surjan del intercambio con el/la docente entrevistado/a, basado en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). Se grabará en audio y luego se transcribirá en papel toda la entrevista, además se registrarán aspectos gestuales y de clima emocional que se consideren pertinentes.

2.6. Plan de actividades en contexto

Se presenta el cronograma de actividades desarrolladas durante el trabajo de campo

Actividad	Fecha
Comunicación con cada profesora para acordar fecha y horario de entrevista	Entre 10 y 20 de septiembre de 2018
Realización de las cinco entrevistas pautadas	Entre 29 de septiembre y 2019 de octubre de 2019

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento de datos será de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo será la siguiente:

1) Se realizará análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas. El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014).

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

3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones

La tercera parte del presente trabajo de investigación se encuentra destinada a brindar respuestas al problema y a los objetivos de la investigación. En un primer apartado, se realizará la exposición, análisis e interpretación los datos obtenidos en las entrevistas

realizadas a las cinco docentes. Y luego, en un segundo apartado, se realizarán las conclusiones.

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

Para realizar este primer apartado, se ha decidido organizar la exposición, análisis e interpretación de los datos en base a cada variable construida en la matriz de datos y por cada docente entrevistada.

- Saberes de la cultura corporal

La docente N°1 en respuesta a los saberes que hace circular en sus clases, expresa cual es la importancia de la educación física para ella, mencionando que trata de transmitirles a sus alumnos y alumnas un cuerpo sano, saludable para mejorar su calidad de vida.

“Para mí lo fundamental hoy en día es la inclusión y la importancia de la actividad física, como estamos en un país muy sedentario, trato de inculcarles a los alumnos un cuerpo sano, saludable, mediante diferentes estrategias que hacer educación física es importante” (96-99)

Lo expresado, puede tener coincidencia con la visión higienista, al referirse al cuidado de la salud. Luego expresa que selecciona la mayoría de los contenidos que se encuentran en el diseño curricular vigente. Menciona que trabaja la constitución y disponibilidad corporal, el cuidado del propio cuerpo y del otro, que los alumnos sepan los que están haciendo para luego aplicarlo fuera de la escuela.

“Los contenidos los elegí del diseño curricular, los cuales están prescriptos. La educación física no es solo ir a jugar, hay que enseñarles a los alumnos, por eso voy eligiendo contenidos en base los grupos, a sus necesidades, a sus saberes previos... Trabaje la constitución corporal, la expresión corporal, el cuidado del propio cuerpo y el del otro, eee la comunicación en diferentes tipos de juegos...trato de trabajar la mayoría de los contenidos que están en el diseño” (103-108)

Lo expresado por la docente, puede relacionarse con la actividad física sostenible, en palabras de Lagardera Otero (2009), la actividad física sostenible, trata de optimizar o mejorar las conductas motrices de los educandos, sea cual sea su edad y condición, mejorando de manera sustancial la calidad de sus vidas, en este caso de las conductas motrices sostenibles, que son susceptibles de fijar en las personas comportamientos sostenibles, lo que supone además tener plena conciencia de ese proceso.

Además, la docente menciona que en sus clases da deportes y juegos, sin dar detalles de la manera en que los hace circular, pero se podría decir que utilizara los juegos como medio estratégico para dar los contenidos que ella selecciona del diseño curricular.

“En cuanto a los saberes trato de ir dando los que están en el diseño curricular, y desde lo personal trato de transmitirles a mis alumnos valores, el respeto, el compañerismo, la inclusión y la grupalidad. Espero que ellos se lleven cosas positivas de la clase, de sus compañeros y de mí. Que puedan disfrutar cada juego, deporte o actividad que hagan. Que sepan para que lo estén haciendo, que eso tenga un sentido para ellos y que sepan que lo van a poder aplicar afuera de la escuela” (116 -122)

La docente N°2 al preguntarle sobre los saberes de la cultura corporal que hacía circular en sus clases, no supo responder de manera inmediata, sino que pregunto ejemplo de los mismos, por lo que recurrí a mostrarle cuales eran los saberes a lo que me refería. A raíz de esto, la misma responde:

“Y todo lo que sean habilidades motrices, lo que es lateralidad, lo que el respeto por el otro... todo lo que está dentro de los 5 bloques que tenemos, eee en la gran mayoría, yo trato de trabajar la corporeidad, la motricidad, el respeto al compañero, a uno mismo, el compañerismo, los valores” (113-116)

“Bueno, de los saberes que me mostrás acá... juego y jugar si, actividades cooperativas si, prácticas corporales y expresivas no, prácticas introyectivas tampoco, prácticas deportivas en primaria no, actividad física sostenible si, prácticas en relación con el ambiente si vamos dando, hacemos salidas generalmente y agrego proyectos con alguna salida de jornada a la planificación, y en cada salida o desde la escuela vamos trabajando, el cuidar el medio ambiente, cuidar el espacio, no tirar papeles en el piso, esas cosas si las vamos viendo” (118-124)

La docente entonces da cuenta de los saberes que hace circular en sus clases luego de haber visto la matriz de los datos. Menciona que hace circular juego y jugar, actividades cooperativas, actividad física sostenible y prácticas en relación con el ambiente, sin dar explicaciones de la manera en que desarrolla los mismos, solo nombrándolos.

Nos indica también que le da mucha importancia a la transmisión de valores y que no da no da deportes en el nivel primario:

“Y el tema de los valores, en eso hago mucho hincapié. Siempre se los remarco a los chicos, no pretendo que sean los mejores en mis clases, ni que sean los mejores deportistas, pretendo que sean buenas personas”
(127-129)

La docente N°3 en respuesta a cuáles son los saberes que hace circular en sus clases, nos brinda de manera clara cuales son, pero da cuenta que toma todos los contenidos del diseño curricular vigente y poniendo mucho énfasis en el desarrollo de lo corporal y motriz de sus alumnos y alumnas:

“Trato de que todos, todos los saberes que sean en cuanto a lo corporal y motriz, tratar de explorar la corporeidad del niño en todos sus aspectos, ósea tal cual lo dice el diseño esa forma de ver, de sentir, de querer, de comunicarse, de expresarse, que el chico en la clase de educación física pueda explorar, ver, sentir y querer hacer todo lo que pueda dentro de sus posibilidades con su cuerpo, básicamente eso, a través de distintas estrategias, distintas actividades, distintas consignas teniendo en cuenta el propósito de la clase” (99-105)

Lo mencionado por la docente, puede estar vinculado con la actividad física sostenible en relación a que pretende que sus alumnos y alumnas participen en una búsqueda autónoma de disponibilidad corporal y motriz. Las conductas motrices van siendo paulatinamente asumidas y construidas por los mismos alumnos y alumnas, probando, experimentando y descubriendo propias acciones motrices espontaneas y singulares, posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras

personas y/u objetos, siempre insistiendo en la percepción del propio cuerpo en actitud estática y dinámica (Lagardera Otero y Masciano, 2014).

Luego, le pregunto a la docente si puede nombrarme cuales son los saberes que utiliza, y la misma responde:

“Y todo lo que sea habilidades motrices, creo que es central, la conciencia corporal, que el chico digamos sea consciente de su cuerpo... Un poco las capacidades, un poco de todo en realidad”

En lo expresado, aparecen rasgos del desarrollismo al nombrar como central las habilidades motrices y en otros dichos todo el desarrollo de lo corporal y motriz.

La docente N°4 responde que utiliza el diseño curricular en la selección de los saberes que hace circular en sus prácticas, especificando que trabaja con habilidades motrices, juegos deportivos, juegos propuestos por ellos, y juegos alternativos. Aparecen nuevamente como en las otras docentes entrevistadas, la transmisión de los valores en las clases.

“Trato de abarcar los tres ejes temáticos del diseño curricular. Lo que sí, trabajo bastante las habilidades motrices, los juegos deportivos, los juegos propuestos por ellos. Y siempre transversal a todo el valor” (72-74)

“Trato de transmitirles a mis alumnos valores, siempre se los remarco. El respeto, el compañerismo, la responsabilidad y muchos más” (77-78)

Para mí hay deportes que no se acostumbra quizá, por ejemplo, el hockey, a veces uno no lo da por costumbre, o porque es peligroso el palo, o porque no tenés el espacio ni el material suficiente tampoco, entonces

terminas en lo más común, en lo tradicional, fútbol, básquet, handball, vóley. Yo doy mucho los juegos alternativos también, fui a muchos cursos, están buenos, los chicos se prenden todos, les gustan y se sale un poco de lo que te decía, de la costumbre a los mismos deportes” (88-91)

Entendemos entonces que las prácticas seleccionadas por la docente, son las practicas corporales deportivas. También, se puede decir que si bien la misma desarrolla una práctica tradicional, intenta alejarse de los deportes tradicionales conocidos al proponer en sus clases los juegos alternativos, caracterizándose los mismos por utilizar elementos no convencionales, reglas diferentes a las tradicionales, conformación de equipos mixtos, su utilización en las clases de educación física, suponen una mayor y mejor participación del alumno y alumna, quien adquiere un papel más activo e investigador con respecto a actividades más convencionales. Suponen, por tanto, una perspectiva más abierta y menos excluyente, en la que no hay tensión, ni agresividad y el resultado no es importante (Coda Sport, 2016).

La docente N°5 es la única con respecto a las otras docentes que menciona el juego como primordial y a las situaciones lúdicas como saber de la cultura corporal. Reconoce que hay que conocer las habilidades motoras para poder jugar con ellas. Lo que es un poco confuso porque podría pensarse que utiliza al juego como recurso para enseñar o desarrollar alguna habilidad motriz. No menciona al diseño curricular como marco referencial desde donde piensa los saberes, sin que lo hace en función de sus alumnos y alumnas, del grupo que tiene.

“Yo me aboco en el juego más que nada, intento abocarme al juego, igual yo creo que si nosotros tenemos que conocer cuáles son las habilidades

motoras para poder jugar con ellas. Pero si, utilizo el juego primordial”
(129-132)

“En primer ciclo, el juego primero, las situaciones lúdicas” (135)

Al preguntarle a la docente por sus marcos referenciales, expresa:

“Ya te digo, me he transformado un poco, me ha ayudado mucho la UFLO, Leonardo Gómez, Pavía, leo mucho. El diseño curricular lo veo coherente en muchas cosas con todo esto que pienso, el fundamento que tiene el diseño curricular me interesa muchísimo, ha cambiado, quizá me gustaba más el otro, pero no ha cambiado tanto. Otro autor que he leído y me gusta es Lagardera, que me encanto, muy acertado.

Todavía hay prácticas de educación física donde no son tan dirigidas a las personas, sino más bien orientadas al contenido que tengo que dar” (139-146)

Lo que nos permite pensar que, si bien hay algunos rasgos del diseño curricular que le parecen correctos, aparecen ciertos aspectos de intentar llevar adelante una educación física transformadora. Lee y le interesa formarse a partir de autores que fundamentan una educación física transformadora. No piensa sus prácticas desde la transmisión de contenidos prescritos en el diseño curricular, sino que se dirige a la persona. Selecciona al juego y al jugar como saber de la cultura corporal, tomando de manera primordial el modo lúdico, coincidiendo en sus dichos con ciertas características que pertenecen a este modo de jugar. El modo lúdico “se relaciona con un conjunto de sensaciones (abstracción del espacio – tiempo, realidad aparente/ficticia, voluntariedad, libertad, gratuidad y

autotelismos) que se evidencia a partir de indicadores con valores contrahegemónicos que expresan los jugadores” (Gómez Smyth, 2015, p.404).

Se aleja de la competencia en el juego, no le da importancia al triunfo en el mismo y da lugar a los miniacuerdos entre los jugadores y jugadoras para modificar o agregar reglas, siendo estos aspectos del modo lúdico.

“Intento esto de fundamentar las clases utilizando el modo lúdico, que las características del modo lúdico también lo veo como un extremo porque a veces intento pero no me sale, pero hay frases que me encantan e intento hacerlo, trato de tener siempre la mirada positiva sobre el alumno, pensando en lo que puede hacer y no en lo que no puede, me olvido de lo que no puedo hacer, eso sí por ahí está prohibido en mis clases, no importa lo que no puedas hacer, si lo que si puedas hacer, y por ejemplo la competencia, que por ahí antes la utilizaba como un recurso como estrategia y ahora bueno, hay una frase que me encanta la competencia como encuentro con el otro, el puntaje importa pero después no interesa, ósea, puedo jugar con vos a lanzar y después te pregunto ¿Cuántos lanzaste? 4, bueno y yo 3 y quedo ahí, no es que es el objetivo ver quien gano. “yo gane, yo gane” dicen los chicos, bueno, pero no habíamos jugado a ganar o perder, habíamos jugado a lanzar, si los puntos importan, pero queda ahí. Yo creo que es un trabajo arduo, nosotros vamos cambiando de curso año a año, no tenemos continuidad con los mismos alumnos” (149-162)

“Yo uso mucho también el darles el tiempo para pensar como seguir jugando, no sería un modo lúdico si vos pusiste la regla juguemos con el pie, pero bueno como es el gol, tirando acá, y no cumple con eso, entonces

ya no estaría jugando dentro de eso, los mini acuerdos dentro la clase, en el juego” (204-208)

También, lo mencionado por la docente puede relacionarse con la creación inventiva de instancias de juego como saber de la cultura corporal, las cuales son 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 modo lúdico” (Gómez Smyth, 2015b, p. 38). Es decir, son situaciones lúdicas, creadas, discutidas, consensuadas, elaboradas y cambiadas por los/las propios/as integrantes del grupo. La elaboración creativa de situaciones de juego es contenido en sí mismo, al objetivarse del proceso de construcción lúdica, sobre todo del entramado de reglas que las configuran (Gómez Smyth, 2015b).

- Modalidades y Sentido de la planificación

La docente N°1 en relación a las modalidades de planificación, responde que por pedido de la institución realiza una planificación anual al comienzo de las clases y un cuaderno de temas que debe completar diariamente. Luego expresa que de manera personal utiliza un cuadernillo diario donde escribe sus clases antes de darlas, por lo que podemos decir que utiliza como tipo de planificación el plan de clases, al coincidir su respuesta con lo que expresa Schmidt (2006) donde el plan de clases es simplemente la formulación por escrito de una guía de apoyo que usa el/la docente para preparar las clases de su curso o asignatura. Estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza - aprendizaje a realizar por sesión (clase a clase) y a medida que se desarrollan se amplían a planes de clases semanales o de unidades, y estos ayudan al docente a mantenerse en el camino, dando continuidad al curso y al aprendizaje de los/las estudiantes.

“Bueno, al principio de año me pidieron en la escuela una planificación anual, que es la que deben entregar todos los profes antes de empezar a trabajar o mientras estén trabajando. Y yo tengo algo particular, que siempre lo utilizo, en todos los ámbitos en los que trabajo, siempre planifico mi clase antes de darla, sea de educación física, pilates, natación, siempre tuve mi papelito, mi machetito. Y ahora en la escuela, tengo mi cuadernillo aparte, planifico siempre mis clases antes de darlas” (42-47)

“Yo tengo mis planificaciones diarias en un cuaderno mío, como te mencione en la pregunta anterior, pero esas no me las piden” (55-57)

El sentido que le otorga la docente a la planificación es de ser un instrumento que utiliza para guiar, organizar y ajustar su práctica, coincidiendo con uno de los diferentes sentidos que puede adquirir la planificación según lo que expone la DEF (2008), presentado en el marco teórico.

“Es una herramienta importante, útil, que nos sirve de ayuda y guía para no perder el proceso de nuestras prácticas. Yo la utilizo y me es de gran ayuda” (39-40)

“Miro siempre la planificación anual, si voy acorde con lo que planifique. Entonces me sirve hacerla, me sirve de guía...si bien me la piden desde la institución, pero también me parece correcto hacerla y tenerla” (51-53)

“Considero la planificación como un instrumento que me sirve para guiar mis clases y organizarme, también voy viendo si las planificaciones diarias que tengo en mi cuaderno tienen relación con la anual, y siempre es flexible” (90-92)

La docente menciona que en su planificación anual y diaria tiene en cuenta al grupo, sus posibilidades, intereses, gustos y emergentes que puedan surgir, refiriendo a la flexibilidad que presenta una planificación en cuanto los contenidos, juegos, actividades y temas. Sin embargo, refiere a una estructura de clase rígida en cuanto a su organización de tiempos, ya que expresa que en su clase mantiene una parte inicial, parte principal y parte final, lo cual podría asociarse a las prácticas pedagógicas tradicionales.

“Siempre planifico de acuerdo al grupo porque cada uno es diferente al otro, entonces tengo en cuenta cómo se van desempeñando los chicos en clase y voy viendo cómo avanzar con cada grupo de acuerdo a las posibilidades, a los intereses y los emergentes que van surgiendo” (70-73)

“Siempre les hago preguntas de que les gusta, pero no todo el tiempo, porque si te dejas llevar por los gustos de los nenes siempre terminan jugando a la mancha araña, por ejemplo. Me paso una situación que los nenes me pedían hacer juegos relacionados a un tema que estaban dando con la maestra de grado, algo que yo no tenía en mi planificación, pero lo tome porque era de interés para el grupo y también es una manera de trabajar en conjunto con la maestra del grado” (83-88)

La docente N°2 en respuesta a cuáles son las modalidades de planificación que ella utiliza, expresa que organiza sus prácticas utilizando una planificación anual, y dentro de ella unidades temáticas, unidades didácticas y proyectos didácticos, remarcando las posibilidades de modificación de las mismas en base a necesidades, gustos o emergentes que puedan surgir.

“Unidad didáctica, yo la hago trimestral. Básicamente unidades didácticas, unidades temáticas y la planificación anual” (65-67)

“Entrego la anual y la anual la divido en trimestres, y después si surge la posibilidad hacer una modificación la hago o agregar alguna cosa. Y después también puede surgir realizar algún proyecto, asique también lo agregó si se da” (83-85)

En respuesta a la pregunta sobre el sentido de la planificación, la docente expresa:

“Es necesaria, es necesaria... tenemos problemitas de papeles los profes, y me incluyo (Risas), pero la realidad es que tenemos que tomar a la planificación como una ayuda para nosotros, una organización que es la función que tiene digamos, organizarnos en los tiempos y organizarnos en que vamos a hacer, me sirvió lo que hice, que tengo que modificar, que tengo que replantearme. A veces la usamos como una herramienta de trabajo, a veces la usamos como una herramienta administrativa que es lo que nos pide la directora y tenemos que cumplir. Pero cuando la utilizamos realmente y la realizamos a conciencia, es realmente muy útil” (57-64)

“Es necesaria, es fundamental, es muy importante, generalmente trato de cómo te decía hoy, la necesitamos, más allá del trámite administrativo, nos da un orden, nos organiza” (105-106)

Lo que nos permite decir que el sentido para esta docente de la planificación coincide con dos de los expuestos por la DEF (2008) como un requerimiento administrativo, lo que hay que cumplir en términos burocráticos con la institución educativa y sobre todo como un instrumento, guía, que sirve para organizar, analizar y reajustar sus prácticas.

Respecto a la estructura de su planificación la docente manifiesta que a la hora de planificar tiene en cuenta los contenidos, marcándolo como algo que tiene que poner porque así se lo piden, los propósitos, los objetivos, los saberes previos, gustos e inquietudes y necesidades de sus alumnos y alumnas y de la escuela en la que está trabajando.

“Los contenidos son obligatorios, eso lo tengo que poner, porque es lo que me dicen que tengo que hacer, después en base a los chicos, depende de la escuela en la que trabaje me voy a adaptando a lo que realmente se necesita ...eee tengo una escuela donde necesito mucho orden, mucho trabajo en equipo, mucho trabajo cooperativo, ahí le doy más prioridad a estas cosas ... de acuerdo a lo que se necesita en cada escuela... más allá de que los contenidos son prescriptivos y tenés que trabajarlos, dándole más prioridad a uno que a otro teniendo en cuenta la escuela en la que estoy trabajando” (87-93)

“Los saberes previos porque tenés que conocer para saber después que planificar, los contenidos están, los propósitos, los objetivos tenés que tenerlos claros porque es hacia dónde vas” (95-97)

La docente N° 3 responde de manera muy clara a la pregunta de cuales son las modalidades de planificación que utiliza, siendo unidades didácticas y secuencias didácticas.

“Planifico mensualmente, utilizo secuencias didácticas. Si bien tengo mi planificación anual, en algunas escuelas sinceramente tengo también trimestral, en otras no, y después voy trabajando con unidades didácticas, y

con las secuencias didácticas de tres o cuatro clases, trabajando un contenido, complejizándolo, bueno de esa manera la utilizo, evaluando obviamente y revisando obviamente si ese contenido necesita reforzarlo o ya no” (31-35)

“Anual, trimestral en una de las escuelas, en otras sinceramente no, y trabajo con unidades didácticas y las secuencias didácticas” (37-38)

En respuesta a otra pregunta la docente menciona que utiliza un cuaderno de actividades diarias en que va armando sus secuencias por clases, esto podría asociarse al tipo de planificación de plan de clases.

“Tengo un cuaderno de actividades, ahí armo las secuencias, yo lo armo por mes normalmente entonces por mes me entran dos secuencias, entonces trabajo cuatro clases un contenido, cuatro clases otro contenido a veces voy viendo, pero normalmente trato de respetar eso” (48-51)

En relación al sentido de la planificación, para esta docente en coincidencia con las anteriores, es un instrumento que le sirve para orientar, guiar y reajustar sus prácticas. Menciona que ha sido para ella anteriormente como una obligación realizar la planificación, pero que al final, cuando empezó a tomarla como un instrumento que la guía, le es muy útil.

“Particularmente para mi es una herramienta, una guía para saber que tengo que hacer, como lo debo hacer. Si bien uno se basa obviamente en los diseños curriculares vigentes bueno también en mi caso lo uso como una guía” (28-30)

“Quizá al principio bueno lo tomas como una obligación, pero sinceramente cuando te acostumbras a trabajar y planificar y realmente a la planificación vos le encontrás un sentido y la utilizas como una herramienta” (41-43)

“Es una guía, una herramienta total a la hora del trabajo y de mi planificación como profesional. Uno planifica todo el tiempo, planificas que vas a comer a la noche, planificas, pero bueno, el tenerlo escrito y darte ese lugar a que la planificación sea flexible pero no tampoco a la improvisación, podes improvisar alguna clase o tener variantes, pero no que todo sea improvisación, sino tener una guía un camino que está plasmado en esa planificación que tenés” (88-93)

En cuanto a la estructura y que tiene en cuenta a la hora de hacer su planificación la docente se basa primero en una evaluación diagnóstica del grupo de alumnos y alumnas, tiene en cuenta los gustos, las posibilidades, los intereses y a raíz de eso selecciona contenidos del diseño curricular, menciona también que su planificación es flexible a emergentes que puedan suceder y a hechos que surjan en la sociedad y sean de interés para la institución o sus alumnos/as.

“Tengo en cuenta porque la evaluación diagnóstica así lo requiere, hacer una evaluación lo más amplia posible donde puedan entrar todas estas cuestiones, no solo el punto de partida sino también los intereses, los gustos de los chicos. Quizá es más difícil en primaria, en primer ciclo, porque el chico por ahí no te sabe decir que le interesa, pero bueno, uno indaga de a poquito y va saliendo, también sucede que a mitad de año surge algo también y decís oh mira vos, estaba por acá. Quizá surge algo en la sociedad, por ejemplo, el mundial y teníamos un proyecto

institucional, entonces cada docente trabajaba de distinta manera, como quería, o también alguna salida por ejemplo ir a la laguna entonces trabajas contenidos en base a eso en la clase y después termina siendo un proyecto o alguna actividad un poco más destacable digamos dentro del año” (77-86)

La docente N°4 responde de manera muy clara y concisa, diciendo que ella organiza su planificación anual por unidades didácticas y secuencias didácticas y además planifica de manera mental lo que va a dar clase a clase y lo anota en un cuaderno diario, correspondiéndose esto último con la modalidad de planificación plan de clases.

“Yo hago la planificación anual, la organizo con unidades didácticas y secuencias didácticas para presentar en la escuela, pero en realidad yo clase por clase planifico en mi mente, lo anoto en un cuaderno mío a diario, se lo que voy a hacer” (31-33)

En relación al sentido que le otorga a la planificación la docente podemos decir que coincide con las demás entrevistadas, ser un instrumento de guía para sus prácticas, y además agrega otro de los sentidos expuestos por la DEF (2008) el ser un documento de orientación en caso de necesidad de reemplazo de la docente.

“Es necesario planificar, te ordena, te orienta, te guía. Es una herramienta útil” (29)

“Es una herramienta, una guía, yo planifico mis clases, y además uno planifica y deja su planificación en la escuela en caso de no ir, de tener que faltar por alguna razón está la planificación para el profesor que me

reemplace y pueda ver que estoy dando y pueda continuar desde ahí” (64-67)

En lo que tiene en cuenta la docente a la hora de realizar sus planificaciones y ordenar sus prácticas, la docente realiza un diagnóstico de grupo, sus saberes previos, gustos e interés, selecciona contenidos y los organiza en secuencia didáctica, yendo de lo más simple a lo más complejo, y haciendo también la flexibilidad de la planificación reconociendo que pueden surgir emergentes.

“Primero realizo un diagnóstico del grupo, observo cuáles son las necesidades del grupo, que es lo que primero hay que trabajar con ellos y después voy seleccionando contenidos y los organizo en una secuencia. Trato siempre de ir de lo más simple a lo más complejo en todas las clases. Voy acomodando la planificación de acuerdo a como responden los chicos, al grupo, a las necesidades que van surgiendo, porque suelen aparecer emergentes que uno no espera y hay que cambiar sobre la marcha lo que tenía planificado” (47-53)

“El diagnóstico, los saberes previos que traen los alumnos, sus intereses y limitaciones. El grupo es fundamental, hay que conocerlo para luego poder planificar” (55-56)

La docente N°5 expresa que utiliza diferentes formas de planificar, según la escuela en donde trabaje, de la manera en que se lo pidan, lo que nos indica que la realiza de una manera burocrática, sin especificar qué tipo de planificación ella realiza, pero se puede pensar que utiliza unidades didácticas por los componentes que integra en esas planificaciones.

“En realidad, no sé si está mal o no, no me juzgo por eso, voy cambiando según la escuela, voy cambiando, hay escuelas que yo voy desde hace años, tengo grupos de hace años entonces ahí me arriesgo un poquito más, este año más que nada me arriesgue a hacer un proyecto, no había puesto contenidos porque no conocía a los chicos, y empecé a usar esto de que conoce, que saben, si lo practican, para poder iniciar la planificación. En otras escuelas donde me han exigido si o si, si la he hecho como habitualmente la hacemos, por bloque, por contenido, pero siempre anexando esta idea que yo tengo de según lo que quieran y puedan hacer los alumnos que tengo presentes, ósea, lo dejo escrito para que lo sepan” (52-60)

“Algunas planificaciones estoy más abierta a poder crear y otras planificaciones las piden más estructuras y cumplo con eso” (71-72)

La docente parece intentar correrse de los modelos de planificación más utilizados, lo que no apareció en las entrevistadas anteriores, cuando menciona que utiliza un proyecto para planificar, donde presta más atención a sus alumnos y alumnas, a sus intereses, gustos y a sus ideas, dejándolo plasmado de manera narrada, pudiendo asemejarse esto al tipo de planificación proyecto de educación física, al cual se lo piensa como una escala macro de planificación (Gómez Smyth, 2016b), es decir, que será la columna vertebral del proceso pedagógico durante todo el ciclo lectivo, teniendo como eje central en su narración a los/las estudiantes (Mansi, 2018). Si bien, el proyecto puede constituirse de algunos apartados que respondan a ciertos lineamientos burocráticos administrativos que exige el sistema educativo, es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo y más flexible, que no implica que no tenga rigurosidad, sino que no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista, donde el único sentido de la planificación sea saber y

conocer el contenido y/o objetivo del diseño curricular a enseñar en cada clase (Gómez Smyth, 2016b).

La docente, expresa como eje central de su planificación a sus alumnos y alumnas, mencionando una planificación real, coincidiendo con uno de los aspectos del proyecto de educación física, donde no es el sentido primordial de la planificación los contenidos del diseño curricular, sino los intereses reales de sus alumnos y alumnas. Aclara que es algo que está intentando hacer.

“Conocer al grupo, para poder después seleccionar los contenidos y armar una planificación más real, porque uno dice si, los contenidos hay que darlos, es ley, pero hay que ir viendo cuales son los intereses de los chicos, hay que ver” (79-82)

“Estas planificaciones rutinarias para mí la hago como nos piden, con los contenidos, con las estrategias, la evaluación, que la evaluación también ha hecho un vuelco importante en educación física que también hay que tenerlo en cuenta en la planificación, ¿Qué pasa con esta evaluación dentro de la planificación? Me habla realmente de los propósitos, de los objetivos que yo realmente me planteo, me habla de ese chico o esa planificación rutinaria que hacíamos antes de poner bien, muy bien ... entonces yo tengo en cuenta las estrategias, los contenidos, la evaluación y sobre todo a los alumnos” (92-99)

Al llegar a preguntarle a la docente sobre el sentido de la planificación, aparece una modalidad que utiliza, siendo el cuaderno de bitácora, modalidad de planificación que tampoco había surgido en las docentes antes entrevistadas.

“Empecé a usar desde un tiempo a esta parte el cuaderno de bitácora, para anotar las experiencias más valiosas. Yo creo que tiene que tener un papel importante esto, el registro de lo que pasa y lo que va pasando en las clases” (116-119)

En base al sentido que le otorga la docente a la planificación puede decirse que igual a las docentes anteriores, la planificación le permite orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas y además cumple una función administrativa cuando se lo piden.

“Me parece importante dentro de la educación, hay que tenerla más encuentra. Muchos la tienen como algo que entregar, y creo que habría que tacharla, acomodarla, volver a escribir, que sea usable” (119-122)

“Muchas veces uno lo hace como para cumplir con lo que pide el inspector, con lo que pide la escuela, yo creo que es también burocrático” (42-43)

- Definición y función social de la educación física

La docente N°1 no tiene una definición clara de la educación física, ni de cuál es la función social de la misma, y responde de la siguiente manera:

“Y yo creo que a partir de la educación física se pueden aprender un montón de cosas, eee, no solamente en lo corporal sino también yo creo desde lo psicológico, lo afectivo, lo social... Hoy en día hay mucho neños y neñas que están integrados y la educación física les ayuda un montón, entonces yo creo que el profe de educación física es muy importante en cuanto a la evolución de los alumnos y alumnas integrados y del resto

también, en la construcción de la corporeidad y la motricidad. Y la educación física... es otra cosa, no es solamente correr alrededor de la cancha como lo hacíamos con mi profe en la primaria” (29-35)

“Yo creo que la educación física es como integral” (152)

“Siempre trato de pararme más desde lo humanista, desde lo pedagógico, pienso que los chicos tienen que aprender lo que están haciendo, como te dije antes, siempre les digo a ellos lo que les enseño y la importancia que tiene. Trato de que ellos puedan expresarse, que propongan diferentes cosas, no soy autoritaria, permito que ellos propongan cosas para hacer y que participen de la clase, que exista un ida y vuelta... uno aprende de ellos también, tienen mucha imaginación, mucha creatividad” (159-164)

Por lo expresado podemos decir que la docente se aleja de un posicionamiento militarista al mencionar que no tiene un rol docente autoritario, que la educación física no es correr alrededor de una cancha, y se alinea a un perfil que puede tener ciertos puntos de contacto con el humanismo, al poner central interés en los sujetos, en lo pedagógico, pensar en la construcción de la corporeidad y motricidad, y en dar espacio a la producción de los alumnos y alumnas. Ubico a esta docente con un perfil humanista ya que lo expresado por la misma concuerda con lo dicho por Mansi (2017): el enfoque humanista a partir del cual se piensan las clases de Educación Física, tiene como pretensión, desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el sujeto, en su corporeidad, en la constitución de su motricidad, en sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto que se desarrollan, contribuyendo a su formación integral. pensar en una Educación Física integral, expresa un quehacer pedagógico que actúa sobre la globalidad del ser, donde se plantean situaciones motrices que implican la participación activa de

todos los participantes, poniendo en práctica la corporalidad de cada persona (Lagardera Otero, 2000)

Se considera también que tiene ciertos rasgos del desarrollismo, el cual se interesa exclusivamente por el desarrollo de las habilidades motrices, la conducta motriz y el crecimiento del acervo motor (Mansi, 2017), ya que durante toda la entrevista, esta docente, pone como central al desarrollo de habilidades motoras y a la enseñanza de los contenidos prescritos en el diseño curricular, que si bien se puede observar que en los lineamientos del Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2008) se profundiza el enfoque humanista, se encuentra también conquistado por la vertiente psicomotricista y desarrollista (Mansi, 2017).

“Para mí lo importante es que los nenes puedan jugar, es decir, puedan aprender jugando, no solo aprender un juego, sino a aprender valores, cuidarse, cuidar al otro, que ellos puedan comunicarse y respetar al otro mientras juegan” (154-156)

Refiere a la importancia de que sus alumnos y alumnas aprendan jugando, y lo utiliza como medio, por lo que se hace presente en sus prácticas pedagógicas el recreacionismo, donde “Se usa el juego como estrategia metodológica para seguir desarrollando los contenidos propuestos por la psicomotricidad y el desarrollismo, bajo la idea de enseñar a aprender jugando, pero no aprender a jugar, sino aprender contenidos con juegos” (Gómez Smyth, 2016, p. 20).

Por otro lado, en una de las preguntas aparece un rasgo de la visión higienista, entendiendo la mejora de los cuerpos en tanto prevención de enfermedades, manteniendo y mejorando la salud de los alumnos y alumnas del nivel primario y secundario (Mansi, 2017), cuando la docente expresa:

“Cómo estamos en un país muy sedentario, trato de inculcarles a los alumnos un cuerpo sano, saludable, mediante diferentes estrategias que hacer educación física es importante”

Concluyo entonces que esta docente tiene mayormente coincidencia con la visión humanista, con ciertos tintes desarrollista, recreacionista y, en menor medida higienista.

La docente N°2 no establece una definición de la educación física y tampoco cuál es su función social. A raíz de lo expresado por la misma se puede pensar cual es el perfil que la misma presenta. Expresa la importancia del juego en la clase de educación física, tomándolo como medio estratégico para que los alumnos y alumnas aprendan los contenidos, por lo que la visión recreacionista se haría presente en sus prácticas pedagógicas, tal como afirma Gómez Smyth (2016): “Se usa el juego como estrategia metodológica para seguir desarrollando los contenidos propuestos por la psicomotricidad y el desarrollismo, bajo la idea de enseñar a aprender jugando, pero no aprender a jugar, sino aprender contenidos con juegos” (p. 20)

“Yo siempre le digo a los chicos que es la única me parece, la única materia donde aprenden todo jugando, todo lo que te dije antes, todos los contenidos los aprenden jugando. No tengo una definición técnica, soy horrible para hacer definiciones (risas), pero me gusta eso, de que pueden aprender a leer su cuerpo y demás todo jugando, no sé si es una definición” (156-167)

Además, por los dichos de la docente durante la entrevista, tiene algunos puntos de contacto con el perfil humanista, al referirse a la importancia de la motricidad y la

corporeidad, a la enseñanza de los contenidos del diseño curricular actual, y al brindarle especial atención a los sujetos y a sus necesidades sociales. Del mismo modo, aparecen rasgos de la visión desarrollista, al referirse al desarrollo de las habilidades motoras, de la lateralidad, del acerbo motor.

“Y todo lo que sea el desarrollo de habilidades motrices, lo que es lateralidad, lo que el respeto por el otro... todo lo que está dentro de los 5 bloques que tenemos, eee en la gran mayoría yo trato de trabajar la corporeidad, la motricidad, el respeto al compañero, a uno mismo, el compañerismo, los valores” (113-116).

“En las escuelas hemos pasado a cubrir un montón de necesidades y como que la parte educativa por lo menos en las escuelas donde yo estoy, hay que cubrir necesidades que la familia por diferentes motivos no cubre, y como que son tantas las cosas que tenés que cubrir, que a veces queda como... no te voy a decir en un segundo plano, pero como que no podemos dedicarnos exclusivamente a enseñar los contenidos pedagógicos, entonces tenés que atender la necesidades de los chicos, hay chicos que van con hambre, con sueño, y que no están en situación de aprender por la misma situación que están en sus casas” (43-50)

La docente N° 3 al igual que las docentes anteriores, no tiene una definición de la educación física y respecto a la función social de la misma, responde lo siguiente:

“Que preguntita...eee y depende también el contexto donde uno trabaja, yo trabajo en una escuela primaria que es rural, entonces por ahí el único estímulo deportivo, gimnástico, atlético, recreativo, es la clase de educación

física, es el único estímulo motriz digamos que tienen los chicos, entonces bueno, es un doble compromiso porque bueno vos sabes que los chicos por ahí no tienen la posibilidad de acceder a otro estímulo de educación física entonces bueno uno piensa en esta hora tengo que darle todo esto porque de otra forma no van a poder acceder, entonces bueno, a veces depende mucho del contexto de trabajo. En esta escuela me pasa eso, yo que la mayoría el único momento de juego con un compañero en si es la clase de educación física” (170-178)

“Y que sea para todos iguales, que sea lo más democrática posible. Ahora que estamos trabajando tanto con la inclusión, que sea una práctica inclusiva, que incluya a todos, teniendo o no una discapacidad, donde cada uno se pueda ir de esa clase con algo apropiado, con algo aprendido, que le sea significativa la clase. Que sea para todos iguales, que todos puedan acceder a ese contenido que se va a trabajar, más que nada eso, que sea una clase lo más democrática e inclusiva posible” (181-186)

Lo expuesto por la docente, tiene relación con la visión humanista en el momento en que piensa la clase para los sujetos, en un marco de derecho, respeto y democracia, teniendo en cuenta el contexto en el que cual da sus prácticas. La presencia de Educación Física, desde la perspectiva humanista, se inscribe en un marco de derechos dado que comprende un conjunto de saberes, considerados bienes culturales que deben ser apropiados por los niños y niñas, entre ellos: prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, y deportivas (DGCyE/2008). Sumando coincidencia con lo que Mansi (2017) aporta respecto de esta visión, se trata de una propuesta innovadora, abierta y reflexiva, en un marco de democracia y respeto,

donde las propuestas pedagógicas llevadas a cabo durante las clases son pensadas con y para los alumnos y alumnas.

La docente N°4 no establece una definición de la educación física, y en relación a la función social de la misma, se puede decir que aparece cierto rasgo del recreacionismo, al momento en el que piensa que, en la clase de educación física, se juega, se divierten, y al mismo están aprendiendo. Lo que hace pensar que utiliza al juego como un recurso para transmitir a sus alumnos y alumnas lo que ella pretende enseñarles.

“Me mataste (Risas). Para los chicos en primaria, la clase de educación física es lo más. Es la mejor hora que tienen en la escuela, esperan la clase y al profe. Es una hora donde los chicos esperan para ir a jugar, para divertirse con sus compañeros. Y para mí también lo es. En educación física aprenden muchas cosas” (100 – 103)

También en los dichos de la docente, aparecen rasgos de la visión humanista, al referirse al posicionamiento pedagógico, teniendo en cuenta a los sujetos, a su expresión y participación, asumiendo que hace no hace circular deportes perfeccionando sus gestos y técnicas, sino juegos deportivos, y además asume alejarse de lo que era el militarismo.

“Yo me posiciono en lo pedagógico. Tengo en cuenta a todos los alumnos, en lo que van necesitando, en todos sus sentidos. No me baso en la técnica de un deporte ni en la perfección de un gesto. Tampoco desde el militarismo, porque les doy el espacio para que ellos creen, se expresen y participen. Si bien en mis clases trabajo con juegos deportivos, con las habilidades y capacidades, pero no es lo que priorizo” (107-111)

Esta docente entonces tiene puntos de contacto con la visión recreacionista y humanista.

La docente N°5 en respuesta a la definición de educación física, la menciona como una materia que es integral para la persona.

“Creo que dentro de educación escolar es la catedra o materia como quieras llamarla que es integral para la persona, que favorece al vinculo, que favorece a la expresión corporal, sin hablar también tenemos intención. Socialmente favorece muchísimo, nosotros somos corporales no cierto, nos manejamos de una manera corporal dentro de la sociedad, yo creo que tenemos una función importantísima que no la cumplimos todavía, no se valora como tendría que ser” (219 -225)

Respecto a la función social de la educación física, responde:

“Educativa totalmente, de aprendizajes continuos y que todo lo que se aprende en educación física se pueda llevar a la vida diaria, como que forma parte de la vida la educación física creo, los rasgos que tiene atraviesan a la persona continuamente” (227 - 229)

Lo expuesto por la docente, tiene coincidencia con lo que expone Roszengardt (2008): que desde la visión crítica se piensa en un cuerpo a construir, donde aparece un cuerpo que siente y expresa; un cuerpo que se construye aprendiendo elementos de la cultura y a la vez que desarrolla su personalidad; un cuerpo que se construye en la propia experiencia, que construye saberes centrados en el saber ser, saber hacer y saber aprender con la cultura de movimientos para toda la vida.

La docente expresa posicionarse desde un enfoque sociocrítico

“Y yo desde este enfoque sociocrítico ahora en la escuela desde este enfoque, aunque sea lo intento. Años anteriores me basaba, en lo que había estudiado, más en el diseño curricular y lo que me pedían” (233 – 235)

“Y que sigamos hablando de educación física, de las prácticas y esta mirada a la persona cambia las clases, cambian las prácticas, cambian nuestras estrategias, cambia la evaluación, cambia todo y evoluciona” (239-241)

Esta docente, es la única que presenta coincidencia con la visión sociocrítica, menciona intentar llevarla adelante en sus prácticas. En toda la entrevista aparecieron ciertos rasgos que coinciden con el enfoque sociocrítico al pensar y hacer circular al juego y el jugar desde un modo lúdico y no como una estrategia metodológica, no piensa en hacer circular los deportes, se aleja de la competencia en el juego, no le da importancia al triunfo en el mismo y da lugar a los miniacuerdos entre los jugadores para modificar o agregar reglas, siendo estos aspectos del modo lúdico. Otro rasgo que aparece y que la ubica en un perfil de docente progresista es el uso del cuaderno de bitácoras y un intento de proyecto de educación física como modalidades de planificación. Por lo que se puede decir entonces que esta docente, puede ubicarse en un enfoque humanista con sentido sociocrítico.

3.2. Conclusiones y sugerencias

En este segundo apartado como se mencionó anteriormente, a raíz del análisis de las entrevistas, se brindará respuesta al problema de investigación, a cada uno de los objetivos específicos y al objetivo general de la presente investigación.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Física.

A la luz de lo analizado, se puede decir que cuatro de las docentes entrevistadas, en respuesta a los saberes de la cultura corporal que hacen circular en sus clases, refieren a contenidos del diseño curricular vigente, buscando en su mayoría el desarrollo de la disponibilidad corporal y motriz, de las habilidades motoras, de las capacidades. Relacionando los dichos de las docentes con los saberes que se desarrollaron en el marco teórico, se puede decir que aparece la actividad física sostenible en dos casos, las actividades cooperativas, prácticas corporales en relación con el ambiente y las prácticas deportivas en un solo caso y el juego es tomado como un recurso para lograr los objetivos de la docente. En todos las docentes aparece la corporeidad y la motricidad como aspectos a formar y desarrollar en sus alumnos y alumnas, considerando la formación integral de los mismos. Aparece en todos los casos, el espacio a la construcción y participación de los alumnos y alumnas en las clases.

En un solo caso, se marca muy claramente al juego y al jugar como saber de la cultura corporal, fundamentado desde un modo lúdico.

- Describir las modalidades de planificación que utilizan los/as docentes en Educación Física.

Respondiendo a este objetivo específico y a luz de lo analizado, se puede dar cuenta que las modalidades de planificación seleccionadas en coincidencia por cuatro docentes entrevistadas son: unidades didácticas, secuencias didáctica y plan de clases. Una docente selecciona el cuaderno de bitácoras e intenta asemejarse al proyecto de educación física como modalidad de planificación, siendo estas herramientas innovadoras, características de docentes transformadores y/o innovadores.

- Describir el sentido que le otorgan los/las docentes a la planificación en Educación Física.

Respondiendo a este objetivo específico y a luz de lo analizado, se puede dar cuenta que el sentido que le otorgan en coincidencia a la planificación las docentes entrevistadas es de ser un instrumento importante, una guía, que permite orientar y reajustar sus prácticas. En todos los casos, aparece la flexibilidad de las planificaciones, pudiendo ser modificadas en base a intereses y emergentes que puedan surgir. Este es el sentido que aparece más fuertemente marcado, aunque todas las docentes reconocen que las planificaciones adoptan un poco el sentido de ser un requerimiento administrativo impuesto por cada institución. En un solo caso, se nombra, además, el sentido de ser la planificación un documento para orientar en caso de reemplazo del docente.

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

Respecto a este punto, las docentes entrevistadas, no pudieron establecer una clara definición de la Educación Física. Pero si fueron apareciendo en sus respuestas palabras que coinciden en todos los casos como una materia integral, pedagógica, que favorece la expresión corporal, el vínculo, la corporeidad, la motricidad, teniendo como centralidad de sus prácticas a los sujetos, lo que hace pensar que aparecen rasgos de un enfoque humanista en todas las docentes entrevistadas.

- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física.

A luz de lo analizado en las cinco docentes entrevistadas, encontramos cuatro docentes que utilizan al juego como estrategia metodológica para transmitir los contenidos que están prescriptos en el diseño curricular, haciéndose presente la visión recreacionista.

Aparece también el enfoque desarrollista ya que las mismas mencionan que en sus prácticas desarrollan las cualidades físicas, habilidades motoras básicas, y el desarrollo de la formación corporal de sus alumnos y alumnas. Todas las docentes coinciden en que utilizan el diseño curricular como marco referencial, el cual se encuentra atravesado por lineamientos desarrollistas y recreacionistas. Por otro lado, se hace presente la visión humanista, al tener como eje central a sus alumnos y alumnas, pensar en su corporeidad, motricidad, en darles espacio a la participación y sobre todo en un marco democrático, de respeto y de derechos.

Una docente se encuentra intentando tener un enfoque sociocrítico, y llevar un tipo de practica innovadora con tintes trasformadores. La misma lee y se interesa por autores como Pavia, Lagardera, y Gomez Smyth, quienes fundamentan la Educación Física desde una perspectiva critica. Evidencia que toma al juego y el jugar como saber circulante en su práctica y fundamentado desde el modo lúdico, y está en contra de la competencia

dentro de los mismos. Utiliza el cuaderno de bitácoras como modalidad de planificación y se asemeja a un proyecto de educación física.

Objetivo general

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

En relación a lo analizado podemos decir que los tipos de prácticas pedagógicas que aparecen en el nivel primario son las prácticas tradicionales al hacerse presentes las visiones desarrollistas y recreacionistas en las clases de las docentes entrevistadas y las prácticas pedagógicas innovadoras, al aparecer puntos de contacto con la visión humanista. Además, en un caso hay intención de llevar adelante un tipo de práctica pedagógica transformadora.

Si bien, aparecen todavía lineamientos que tienen que ver con las prácticas tradicionales devenidas del desarrollismo y recreacionismo, hay un aspecto positivo, se presenta que las cinco docentes llevan a cabo prácticas innovadoras en sus clases, que están intentando cambiar la visión de la educación física atravesada por tanto tiempo desde diferentes enfoques que la alejaban de una educación física autónoma. Esto nos refleja que hay intenciones por parte de las docentes de encontrar nuevos horizontes para sus prácticas escolares.

4. Anexos

4.1. Anexo 1: Modelo de entrevista

1) ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?

2) ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?

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

3) ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?

4) ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? Si responde si: ¿Cuáles?

Si responde no: ¿Por qué?

Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar de nivel primario

5) ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?

6) ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

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

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

9) ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

10) ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

11) ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

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

13) ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?

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

14) ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación Física?

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

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

17) ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

18) ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

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

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

20) ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?

21) ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

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

4.2. Anexo 2 - Entrevistas realizadas a docentes de educación física del nivel primario

ENTREVISTA N°1

Entrevistadora: Candela Lugli (C)

Entrevistada: (E)

1 **1) C: ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?**

2 **E:** Si, bueno de chiquita más o menos como a los 12 - 13 años tenía pensado estudiar
3 educación física y chef también. De más grande estaba en dudas, ya recorriendo la
4 secundaria, tenía un profesor en educación física que no nos hacía ver mucho, siempre
5 nos hacía correr vueltas alrededor de la plaza y jugar al delegado. Después, el último año
6 de secundaria, tuve una profe que vino de buenos aires, que nos mostró muchas cosas
7 nuevas de educación física, hicimos muchas cosas, jugamos un montón, hicimos
8 esquemas corporales, entre otras cosas, entonces nos mostró un abanico de
9 posibilidades, y ahí me di cuenta que la educación física podía llegar a ser otra cosa y es
10 donde dije sí, es esto lo que realmente me gusta, quiero ser profe de educación física. Y
11 más allá de que siempre me gusto hacer deportes y jugar, también es como que siempre
12 me gusto enseñar, siempre estuve predispuesta a ayudar a todos en muchos aspectos.

13 **2) C: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?**

14 **E:** Bueno escolar solamente este año, porque me recibí el año pasado, asique arranque a
15 trabajar este año en el ámbito escolar, tome horas en una escuela privada de la ciudad,
16 en el primer ciclo del nivel primario.

17 **3) C: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?**

18 **E:** Gracias a dios he tenido un gran abanico de posibilidades de trabajo como profesora, y
19 la verdad que la escuela es lo que más gusta. Hoy tengo la posibilidad de trabajar en la
20 escuela, gracias a la suerte de que me tomaron para trabajar a poco tiempo de haberme
21 recibido, y la verdad que la escuela es lo que más me gusta en comparación a los clubes,
22 colonias, gimnasios, y de hecho espero y me encantaría tener más horas en la escuela
23 pública el siguiente año.

24 **4) C: ¿Crees que la EF necesita cambios? Si responde si: ¿Cuáles? Si responde no:**
25 **¿Por qué?**

26 **E:** Si, yo creo que sí... Y yo creo que hoy el profe de educación física, más que nada los
27 profes más antiguos, eee, es como que tienen estigmatizado que la educación física es
28 correr alrededor de la cancha como lo hacíamos con mi profe en la primaria y jugar al
29 delegado, porque yo creo que no tienen ganas de trabajar. Y yo creo que a partir de la
30 educación física se pueden aprender un montón de cosas, eee, no solamente en lo
31 corporal sino también yo creo desde lo psicológico, lo afectivo, lo social... Hoy en día hay
32 mucho nenes y nenas que están integrados y la educación física les ayuda un montón,
33 entonces yo creo que el profe de educación física es muy importante en cuanto a la
34 evolución de los alumnos y alumnas integrados y del resto también, en la construcción de
35 la corporeidad y la motricidad. Y la educación física... es otra cosa, no es solamente
36 correr alrededor de la cancha.

37 **Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar**
38 **de nivel primario**

39 **5) C: ¿Qué piensas de la planificación en Educación Física?**

40 **E:** Pienso que es una herramienta importante, útil, que nos sirve de ayuda y guía para no
41 perder el proceso de nuestras prácticas. Yo la utilizo y me es de gran ayuda.

42 **6) C: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

43 **E:** Bueno, al principio de año me pidieron en la escuela una planificación anual, que es la
44 que deben entregar todos los profes antes de empezar a trabajar o mientras estén
45 trabajando. Y yo tengo algo particular, que siempre lo utilizo, en todos los ámbitos en los
46 que trabajo, siempre planifico mi clase antes de darla, sea de educación física, pilates,
47 natación, siempre tuve mi papelito, mi machetito. Y ahora en la escuela, tengo mi
48 cuadernillo aparte, planifico siempre mis clases antes de darlas.

49 **7) C: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional**
50 **(Supervisión –directivos – Jedes de Departamento)**

51 **E:** De mi parte, como este año es la primera vez que hice una planificación formal, es
52 como que miro siempre la planificación anual, si voy acorde con lo que planifique.
53 Entonces me sirve hacerla, me sirve de guía...si bien me la piden desde la institución,
54 pero también me parece correcto hacerla y tenerla.

55 Solo me piden la anual, después hay un libro de temas, donde tengo que poner el
56 contenido y las actividades que voy a dar, pero muy escueto...yo tengo mis
57 planificaciones diarias en un cuaderno mío, como te mencione en la pregunta anterior,
58 pero esas no me las piden.

59 **8) C: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las**
60 **modalidades de planificación?**

61 **E:** Los directivos de la escuela en donde actualmente estoy trabajando luego de haber
62 entregado la planificación anual a principio de año, hacen una reunión con todos los
63 profesores y dan una devolución de las planificaciones entregadas de manera general,
64 sobre aspectos que estén bien o que hay que acomodar, pero sin nombrar a nadie, no lo
65 hacen de manera individual con cada docente.

66 **9) C: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un**
67 **requisito institucional impuesto o acordado?**

68 **E:** Bueno, entrego la planificación anual al comienzo del año, y después escribo en el libro
69 de temas los contenidos por clase, pero la diaria que es personal no la entrego.

70 **10) C: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

71 **E:** Eee, bueno yo tengo 6 grupos a cargo y siempre planifico de acuerdo al grupo porque
72 cada uno es diferente al otro, entonces tengo en cuenta cómo se van desempeñando los
73 chicos en clase y voy viendo cómo avanzar con cada grupo de acuerdo a las
74 posibilidades, a los intereses y los emergentes que van surgiendo.

75 **11) C: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?**

76 **E:** Y en mi planificación yo siempre pongo parte inicial, parte principal y parte final, para
77 mi es importante todo. Al principio de la clase hago la entrada en calor, la parte principal y
78 la parte final de relajación y elongación.

79 **12) C: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los**
80 **educandos en la planificación de la clase?**

81 **E:** Arranque con 6 cursos muy numerosos este año y puedo decir que me llevo bastante
82 hacer un diagnóstico de cada grupo... Trato de planificar para todos mis alumnos, de
83 integrar a cada uno y que nadie se quede afuera. Si uno necesita ayuda, yo lo ayudo o
84 entre compañeros también se ayudan. Siempre les hago preguntas de que les gusta, pero
85 no todo el tiempo, porque si te dejás llevar por los gustos de los nenes siempre terminan
86 jugando a la mancha araña, por ejemplo. Me paso una situación que los nenes me pedían
87 hacer juegos relacionados a un tema que estaban dando con la maestra de grado, algo
88 que yo no tenía en mi planificación, pero lo tome porque era de interés para el grupo y
89 también es una manera de trabajar en conjunto con la maestra del grado.

90 **13) C: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

91 **E:** Considero la planificación como un instrumento que me sirve para guiar mis clases y
92 organizarme, también voy viendo si las planificaciones diarias que tengo en mi cuaderno
93 tienen relación con la anual, y siempre es flexible.

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

96 **14) C: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?**

97 **E:** Para mí lo fundamental hoy en día es la inclusión y la importancia de la actividad física,
98 como estamos en un país muy sedentario, trato de inculcarles a los alumnos un cuerpo
99 sano, saludable, mediante diferentes estrategias que hacer educación física es
100 importante.

101 **C: Muestra la matriz de datos de cuáles son los saberes de la cultura corporal**

102 **E:** Ahora sabiendo más o menos que son los saberes, que se refieren a los contenidos, yo
103 en mi planificación puse muchos contenidos y a raíz de esos contenidos o saberes que
104 elegí voy viendo que sale, como se va dando y como se van desarrollando. Los
105 contenidos los elegí del diseño curricular, los cuales están prescriptos. La educación física
106 no es solo ir a jugar, hay que enseñarle a los alumnos, por eso voy eligiendo contenidos
107 en base los grupos, a sus necesidades, a sus saberes previos...Trabaje la constitución
108 corporal, la expresión corporal, el cuidado del propio cuerpo y el del otro, eee la
109 comunicación en diferentes tipos de juegos... trato de trabajar la mayoría de los
110 contenidos que están en el diseño y cuando voy cambiando de contenido trato de que
111 tengan relación, para que los nenes no se pierdan, ellos saben lo que vamos a trabajar, si
112 bien ellos no entienden mucho, yo al principio de la clase les digo hoy vamos a trabajar
113 este contenido. Después cuando ellos empiezan a jugar o hacer alguna actividad les hago
114 saber que eso que hacen tiene que ver con lo que les dije al principio de la clase.

115 **15) C: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y**
116 **haces circular en las clases?**

117 **E:** En cuanto a los saberes trato de ir dando los que están en el diseño curricular, y desde
118 lo personal trato de transmitirles a mis alumnos valores, el respeto, el compañerismo, la
119 inclusión y la grupalidad. Espero que ellos se lleven cosas positivas de la clase, de sus
120 compañeros y de mí. Que puedan disfrutar cada juego, deporte o actividad que hagan.
121 Que sepan para que lo estén haciendo, que eso tenga un sentido para ellos y que sepan
122 que lo van a poder aplicar afuera de la escuela. Que hoy los nenes hagan educación
123 física, y que no se queden sentados sin querer participar, eso es fundamental, habla bien
124 de uno, yo siento en mi clase que al estar todos jugando y participando, están interesados
125 y queriendo hacer.

126 Volviendo los valores, no puedo ver o dejar pasar que algún nene discrimine a otro o le
127 falte el respeto. Por otro lado, siempre inculco que cuiden los materiales que tienen, que
128 sepan que lo que tienen que cuidarlo, que hay escuelas que no tienen todos esos
129 materiales para hacer educación física.

130 **16) C: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde
131 pansas los saberes de la cultura corporal?**

132 **E:** Como te dije en la respuesta anterior, los contenidos los selecciono del diseño
133 curricular actual, y voy modificando el orden o las actividades de acuerdo a las
134 necesidades o lo que va surgiendo en la clase. Sucede muchas veces que pensaste una
135 clase y de repente surge otra cosa y tenés que modificar lo que tenías planificado.

136 **17) C: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en
137 tus clases?**

138 **E:** Eee, no... yo en mi experiencia no lo noto. Quizá con el correr de los años los note, no
139 se...En la escuela que estoy me dan libertad de enseñar lo que yo quiero, dispongo de
140 material, de espacio. Los directivos no me imponen ningún contenido, la directora me
141 suele preguntar cómo voy, que estoy dando, noto interés en ella, pero nunca me dice que
142 algo no lo de, me deja actuar con total libertad.

143 **18) C: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por
144 qué?**

145 **E:** Eemm (Piensa) la verdad que no, no hay nada que no pueda enseñar en mis clases
146 actualmente.

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

148 **19) C: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna
149 concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?**

150 **E:** Eee, no se... me deja pensando, soy profe de educación física y no puedo responderte
151 la pregunta ... eeee... yo creo que la educación física es educación a través del cuerpo y

152 a raíz de eso te lleva a varias cosas, es educar corporalmente, transmitiéndose,
153 comunicándose, con el propio cuerpo, es como integral.

154 **20) C: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?**

155 **E:** Para mí lo importante es que los nenes puedan jugar, es decir, puedan aprender
156 jugando, no solo aprender un juego, sino a aprender valores, cuidarse, cuidar al otro, que
157 ellos puedan comunicarse y respetar al otro mientras juegan...

158 **21) C: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación**
159 **Física?**

160 **E:** Eemm, (piensa) siempre trato de pararme más desde lo humanista, desde lo
161 pedagógico, pienso que los chicos tienen que aprender lo que están haciendo, como te
162 dije antes, siempre les digo a ellos lo que les enseño y la importancia que tiene. Trato de
163 que ellos puedan expresarse, que propongan diferentes cosas, no soy autoritaria, permito
164 que ellos propongan cosas para hacer y que participes de la clase, que exista un ida y
165 vuelta... uno aprende de ellos también, tienen mucha imaginación, mucha creatividad...

166 **Cerrando la entrevista**

167 **22) C: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para**
168 **esta investigación?**

169 **E:** Me gustaría que la educación física cambie un poco en cuanto a que no sea como
170 antes, que era repetitiva, de hacer siempre lo mismo, y sin un sentido. Hay que innovar en
171 las actividades. Hoy so profe por lo que yo viví en la primaria, me podría haber frustrado
172 ese profesor y sin embargo me sirvió para decir, yo no quiero que la educación física sea
173 así, quiero que cambie, que no decaiga y que cada vez sea mejor.

174 Te agradezco que me hayas hecho la entrevista, la verdad que me gusto hacerlo, estuvo
175 muy bueno, la verdad que me hizo pensar muchas cosas que jamás me había puesto a
176 analizar, por ejemplo, la concepción de la educación física, no supe responderlo...y es

177 algo que me sorprendió...Deberían hacerse entrevistas a todos los profesores de
178 educación física, para que piensen en todas esas cuestiones.

ENTREVISTA N°2

Entrevistadora: Candela Lugli (C)

Entrevistada: (E)

1 **1) C: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?**

2 **E:** Si, me encantaba educación física, me encantaba hacer deportes, y tenía un profe que
3 me marco, que yo lo adoraba... y yo quería ser como él, era mi profe de vóley en el CEF.
4 Siempre me encanto y la realidad es que siempre pensé en profesora de educación física
5 y también pensé en maestra jardinera, que gracias a dios no lo fui y creo elegí la mejor
6 profesión, no hablemos de lo económico (Risas), pero sí, es la mejor profesión del mundo.

7 **2) C: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?**

8 **E:** Yo me recibí en el año 1995 en Olavarría, tarde en empezar a trabajar en las escuelas
9 porque trabajaba en la dirección general de deportes y me demandaba mucho tiempo,
10 asique empecé en el 1999 a trabajar en escuelas en Olavarría, en Junín hace 11 años
11 que estoy... pero empecé en el 1999 y entre cortado como son los comienzos, dos
12 módulos por 15 días, por una semana, temporadas de verano. Y me vine a Junín sin
13 horas titulares, era todo suplencias.

14 **C: ¿y trabajaste en escuelas o públicas o privadas? ¿Y en el nivel?**

15 **E:** Casi todo lo que hice fue en escuela públicas, trabajé en una privada, pero no funciona
16 como las privadas que conocemos acá, era privada, pero con chicos d muy pocos
17 recursos, ahí hice una suplencia de 1 año y medio más o menos, lindo, pero no es la
18 privada que conocemos acá. Después todo público y la gran mayoría de mi trayectoria ha
19 sido en primaria, muy poco en secundaria y casi nada de jardín.

20 **3) C: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?**

21 **E:** Eee, creo que la misma necesidad te va llevando...Recuerdo que en el profesorado un
22 profe nos paró a todos las primeras semanas, y nos dice ¿ustedes saben que van a ser
23 profe de escuela no? Y todos nos quedamos mirando onda ¿que nos está diciendo este

24 hombre?, creo que ninguno había empezado a estudiar el profesorado pensando que iba
25 a ser profe de escuela... bueno ahí empezamos a tomar conciencia con las prácticas y
26 demás, y la realidad es que, si bien me hubiese gustado especializarme más, la
27 necesidad económica te va llevando a trabajar con urgencia en una escuela y por ahí vas
28 postergando otras cosas... Me encanta trabajar en las escuelas, hoy, ahora, estoy
29 institucionalizada.

30 **C: ¿Pero preferís la escuela antes que un club o un gimnasio por ejemplo?**

31 **E:** No me gustan los gimnasios, trabaje y no me gusto... preferí la escuela en ese
32 momento... A mí me encanta la escuela primaria, tengo primer ciclo y segundo ciclo. En la
33 primaria, más allá de que uno se va cansando por los años, es el lugar donde realmente
34 puedo cumplir y brindarle más a los chicos, donde los chicos tienen más ganas de
35 aprender, les gusta la educación física, esperan la clase y al profe... después en el
36 secundaria es más complicado, los chicos no van siempre con las mismas ganas, por ahí
37 no sirvo yo eee, pero no es como la primaria, los chicos lo viven de otra manera, uno
38 propone y siempre sale, más allá de que hay muchas cosas que no salen o no funcionan,
39 pero los chicos te responden de otra manera.

40 **4) C: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios?**

41 **E:** Si, yo creo que a educación necesita cambios.

42 **C: ¿Cuáles se te vienen a la mente?**

43 **E:** Emm, hay varios, pero nosotros en las escuelas hemos pasado a cubrir un montón de
44 necesidades y como que la parte educativa por lo menos en las escuelas donde yo estoy,
45 hay que cubrir necesidades que la familia por diferentes motivos no cubre, y como que
46 son tantas las cosas que tenes que cubrir, que a veces queda como... no te voy a decir
47 en un segundo plano, pero como que no podemos dedicarnos exclusivamente a enseñar
48 los contenidos pedagógicos, entonces tenes que atender la necesidades de los chicos,

49 hay chicos que van con hambre, con sueño, y que no están en situación de aprender por
50 la misma situación que están en sus casas.

51 Los planes de estudio, eee, la situación de infraestructura, la situación de algunos
52 docentes... hay varias cosas... pero a pesar de todo eso, vamos con ganas y trabajamos,
53 pero sí, hay varias cosas que cambiar.

54 **Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar**
55 **de nivel primario**

56 **5) C: ¿Qué pensas de la planificación en Educación Física?**

57 **E:** Eeee bien, es necesaria, es necesaria... tenemos problemitas de papeles los profes, y
58 me incluyo (Risas), pero la realidad es que tenemos que tomar a la planificación como
59 una ayuda para nosotros, una organización que es la función que tiene digamos,
60 organizarnos en los tiempos y organizarnos en que vamos a hacer, me sirvió lo que hice,
61 que tengo que modificar, que tengo que replantearme. A veces la usamos como una
62 herramienta de trabajo, a veces la usamos como una herramienta administrativa que es lo
63 que nos pide la directora y tenemos que cumplir. Pero cuando la utilizamos realmente y la
64 realizamos a conciencia, es realmente muy útil.

65 **6) C: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

66 **E:** Unidad didáctica, yo la hago trimestral. Básicamente unidades didácticas, unidades
67 temáticas y la planificación anual.

68 **7) C: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional**
69 **(Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?**

70 **E:** Empezó siendo un requerimiento institucional, tenía que presentar si o si, con el tiempo
71 me fui amigando, eee, no te voy a decir que tengo la planificación día a día, pero si me
72 sirve la general, organizada por unidades didácticas.

73 **8) C: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las**
74 **modalidades de planificación?**

75 **E:** (Piensa) Yo creía que era porque no tenían ganas de hacerlo, que no les interesaba o
76 no querían, si las leen, la verdad es nunca me han hecho una devolución, no quiere decir
77 ni que este bien ni que este mal, ósea, hay gente que está en vice dirección y andan a las
78 corridas, cubren a las maestras que faltan o también hay padres que se presentan con
79 problemas... creo que no tienen tiempo de ponerse a leer todas las planificaciones. Hasta
80 ahora no me han hecho ninguna devolución.

81 **9) C: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un**
82 **requisito institucional impuesto o acordado?**

83 **E:** Entrego la anual y la anual la divido en trimestres, y después si surge la posibilidad
84 hacer una modificación la hago o agregar alguna cosa. Y después también puede surgir
85 realizar algún proyecto, asique también lo agrego si se da.

86 **10) C: ¿Qué tenes en cuenta a la hora de planificar?**

87 **E:** Los contenidos son obligatorios, eso lo tengo que poner, porque es lo que me dicen
88 que tengo que hacer, después en base a los chicos, depende de la escuela en la que
89 trabaje me voy a adaptando a lo que realmente se necesita, eee tengo una escuela donde
90 necesito mucho orden, mucho trabajo en equipo, mucho trabajo cooperativo, ahí le doy
91 más prioridad a estas cosas ... de acuerdo a lo que se necesita en cada escuela... más
92 allá de que los contenidos son prescriptivos y tenés que trabajarlos, dándole más
93 prioridad a uno que a otro teniendo en cuenta la escuela en la que estoy trabajando.

94 **11) C: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?**

95 **E:** Nuclear... (Piensa) y todo, los saberes previos porque tenés que conocer para saber
96 después que planificar, los contenidos están, los propósitos, los objetivos tenés que
97 tenerlos claros porque es hacia dónde vas...

98 **12) C: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los**
99 **educandos en la planificación de la clase?**

100 **E:** Y fundamental, siempre nos pasa lo mismo, vos podés armarte una clase y después en
101 la clase resulta que aparecen las inquietudes o los gustos que los chicos tienen. Yo
102 siempre trato de no irme de mi propósito de clase, pero a veces no sale, porque los chicos
103 no responden a eso, o tienen otras inquietudes.

104 **13) C: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

105 **E:** Es necesaria, es fundamental, es muy importante, generalmente trato de cómo te decía
106 hoy, la necesitamos, más allá del trámite administrativo, nos da un orden, nos organiza.

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

109 **14) C: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación**
110 **Física?**

111 **E:** ¿por ejemplo?

112 **C: Y los saberes hacen referencia más o menos a los contenidos...**

113 **E:** Y todo lo que sean habilidades motrices, lo que es lateralidad, lo que el respeto por el
114 otro... todo lo que está dentro de los 5 bloques que tenemos, eee en la gran mayoría yo
115 trato de trabajar la corporeidad, la motricidad, el respeto al compañero, a uno mismo, el
116 compañerismo, los valores...

117 **C: Muestra la matriz de datos**

118 **E:** Bueno, de los saberes que me mostrás acá... juego y jugar si, actividades cooperativas
119 si, practicas corporales y expresivas no, practicas introyectivas tampoco, prácticas
120 deportivas en primaria no, actividad física sostenible si, prácticas en relación con el
121 ambiente si vamos dando, hacemos salidas generalmente y agrego proyectos con alguna
122 salida de jornada a la planificación, y en cada salida o desde la escuela vamos
123 trabajando, el cuidar el medio ambiente, cuidar el espacio, no tirar papeles en el piso,
124 esas cosas si las vamos viendo.

125 **15) C: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y**
126 **haces circular en las clases?**

127 **E:** Y el tema de los valores, en eso hago mucho hincapié. Siempre se los remarco a los
128 chicos, no pretendo que sean los mejores en mis clases, ni que sean los mejores
129 deportistas, pretendo que sean buenas personas.

130 **16) C: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde**
131 **pensas los saberes de la cultura corporal?**

132 **E:** (piensa) del diseño curricular de primaria vigente

133 **17) C: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados**
134 **en tus clases?**

135 **E:** No, ¿prohibidos? No... (Piensa) no... por alguna limitación mía, pero no nada...

136 **18) C: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por**
137 **qué?**

138 **E:** No pudimos dar natación este año acá, porque estaba rota la pileta, no porque esté
139 prohibido. Las prácticas introyectivas estaría muy bueno y me gustaría darlo, pero la
140 verdad es que no estoy capacitada en eso... lo mismo me sucede con patín, por un lado,
141 no estoy capacitada y tampoco dispongo de muchos patines, por ejemplo.

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

143 **19) C: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando**
144 **alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación**
145 **física actual?**

146 **E:** yo creo que es una de las materias más importantes que hay más allá de que no se le
147 dé la importancia que realmente tiene... Nosotros trabajamos todo esto de valores, que yo
148 te decía antes, el respeto, el tema de la competencia, aprender a ganar, aprender a
149 perder, de que somos todos iguales, que todos tenemos que tirar para el mismo lado, que
150 si no vamos todos para el mismo lado no vamos a llegar a nada... Eee realmente yo creo

151 que es una gran responsabilidad nuestra la importancia de la educación física, porque si
152 seguimos tirando la pelota como sucedió por muchos años quienes nos van a dar
153 importancia, entonces bueno, tenemos que ir haciendo cambios, que de a poquito se está
154 cambiando... son más los profes que se preocupan por lo que hacen, por su trabajo, que
155 los que tiran la pelota, que los que tiran la pelota son más de otra generación.

156 **C: ¿Podrías armar una definición de lo que es la Educación Física?**

157 **E:** Eee... yo siempre le digo a los chicos que es la única me parece, la única materia
158 donde aprenden todo jugando, todo lo que te dije antes, todos los contenidos los
159 aprenden jugando. No tengo una definición técnica, soy horrible para hacer definiciones
160 (risas), pero me gusta eso, de que pueden aprender a leer su cuerpo y demás todo
161 jugando, no sé si es una definición.

162 **20) C: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?**

163 **E:** Emm... y pensando en esto que te estuve diciendo para mí es muy importante, pero...
164 ¿función social?

165 **C: Como que le atribuye la educación física a la sociedad...**

166 **E:** Un montón todo, nosotros trabajamos muchas cosas en el patio, todo lo que te decía
167 antes de los valores, además de los contenidos... mira si todos esos valores se pudieran
168 llevar afuera realmente, más como está la situación actual digamos, donde falta mucho
169 respeto, mucha tolerancia, donde todos quieren ganar...

170 **21) C: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación**
171 **Física?**

172 **E:** Me baso en lo pedagógico humanista, no llevo la política a la educación física, en
173 primaria no puedo hablarte de técnicas en los deportes...

174 **Cerrando la entrevista**

175 **22) C: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante**
176 **para esta investigación?**

177 **E:** Creo que vos me has aportado a mi (risas) y que voy a empezar a estudiar la
178 licenciatura (risas).

179 Te comento algo que empecé a hacer con los chicos de primaria y estoy muy contenta,
180 estamos haciendo RCP, yo en Facebook sigo una página de España que se llama RCP
181 en la escuela, y trabajan RCP con los nenes desde el jardín el RCP con canciones donde
182 van informando a donde tienen que llamar en caso de una urgencia y demás. Está muy
183 bueno, es re lindo, ellos se engancharon y es muy productivo.

ENTREVISTA N°3

Entrevistadora: Candela Lugli (C)

Entrevistada: (E)

1 **1) C: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?**

2 **E:** Si, siempre me gusto dar clases en el patio, siempre veía, además de gustarme la
3 actividad física en sí, siempre me gusto el enseñar, el ser profe. Siempre los profes que
4 tuve eran mis ídolos digamos, siempre me gusto el enseñar, no lo elegí porque jugaba a
5 tal cosa o deporte o quera ser profe de hockey, por ejemplo, no, siempre me gusto ser
6 profe de patio y enseñar en el patio.

7 **2) C: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?**

8 **E:** Escolar, empecé trabajando en un jardín de infantes, apenas me recibí, a los días de
9 recibirme, empecé en un jardín privado en el cual trabajé 6, 7 años, después también en
10 otro jardín, y después bueno agarrando suplencias en los distintos niveles. Actualmente
11 trabajo en el nivel primario, secundario y terciario y también en el nivel superior en los
12 equipos técnicos regionales.

13 **3) C: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?**

14 **E:** Porque me encanta, me encanta el patio, la escuela, el poder brindarle esas
15 herramientas, esos contenidos a los chicos en la edad primaria, sobre todo, que es donde
16 tengo más horas y el nivel que más me gusta, por eso lo elijo.

17 **4) C: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? Si responde si: ¿Cuáles?**

18 **Si responde no: ¿Por qué?**

19 **E:** Si, yo creo que todo necesita cambios porque bueno, la sociedad avanza, los cambios
20 avanzan y bueno uno siempre tiene que tratar de agiornarse y estar digamos a los
21 tiempos actuales, si la sociedad cambia, que cada vez cambia más rápidamente, la
22 educación física necesita agiornarse y cambiar a medida que va cambiando la sociedad
23 en sí, la educación, el sistema. En realidad, debe ser un proceso de cambio para estar

24 todo el tiempo cambiando para poder ser significativa para nuestros alumnos, en
25 definitiva.

26 **Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar**
27 **de nivel primario**

28 **5) C: ¿Qué piensas de la planificación en Educación Física?**

29 **E:** Particularmente para mí es una herramienta, una guía para saber que tengo que hacer,
30 como lo debo hacer. Si bien uno se basa obviamente en los diseños curriculares vigentes
31 bueno también en mi caso lo uso como una guía, planifico mensualmente, utilizo
32 secuencias didácticas. Si bien tengo mi planificación anual, en algunas escuelas
33 sinceramente tengo también trimestral, en otras no, y después voy trabajando con
34 unidades didácticas, y con las secuencias didácticas de tres o cuatro clases, trabajando
35 un contenido, complejizándolo, bueno de esa manera la utilizo, evaluando obviamente y
36 revisando obviamente si ese contenido necesita reforzarlo o ya no.

37 **6) C: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

38 **E:** Anual, trimestral en una de las escuelas, en otras sinceramente no, y trabajo con
39 unidades didácticas y las secuencias didácticas.

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

42 **E:** Eee, nono, quizá al principio bueno lo tomas como una obligación pero sinceramente
43 cuando te acostumbras a trabajar y planificar y realmente a la planificación vos le
44 encontrás un sentido y la utilizas como una herramienta...es más yo a veces planifico
45 una secuencia y por ahí se termina y no hice tiempo a planificar otra y me pongo loca
46 porque esa clase es como que a veces siento que voy a tirar la pelota sinceramente y me
47 pongo re mal por más que no lo haya escrito, por más que yo sepa lo que tengo que
48 hacer es como que si no lo tengo escrito, no lo tengo planificado, armado, secuenciado es
49 como que me siento insegura. Tengo un cuaderno de actividades, ahí armo las

50 secuencias, yo lo armo por mes normalmente entonces por mes me entran dos
51 secuencias, entonces trabajo cuatro clases un contenido, cuatro clases otro contenido a
52 veces voy viendo, pero normalmente trato de respetar eso.

53 **7) C: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las**
54 **modalidades de planificación?**

55 **E:** Ninguna sinceramente, solamente un visto al cuaderno de actividades diarias, la
56 planificación anual sinceramente nunca me la han corregido ni me han dicho nada y
57 bueno en el cuaderno a veces me encuentro con que tengo algún visado, pero no más
58 que eso esto en las escuelas que trabajo actualmente, en una escuela que trabaje
59 anteriormente he tenido alguna sugerencia desde la dirección, pero una sola vez.

60 **8) C: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un**
61 **requisito institucional impuesto o acordado?**

62 **E:** Y ya te digo la anual, en una de las escuelas piden trimestral y la secuencia didáctica
63 las voy armando yo digamos y me las organizo mensualmente.

64 **9) C: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

65 **E:** Primero la evaluación diagnóstica, primero evalúo el grupo y en base a eso planifico si
66 bien uno tiene que trabajar todos los contenidos que están prescriptos en el diseño, vos
67 tenés que fijarte primero donde está tu grupo como punto de partida y en base a eso
68 avanzar en algunos contenidos o bueno quedarte en otros quizá un poco más o en otros
69 seguir creciendo en ese contenido a desarrollar, pero si, primero básicamente desde la
70 evaluación diagnóstica.

71 **10) C: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?**

72 **E:** A ver... el diagnóstico, si uno no tiene un buen diagnóstico que vas a enseñar si no
73 sabes, quizá te basas en un contenido y el chico la tiene re contra clara o te basas en un
74 contenido y el anterior digamos no está, entonces no podés avanzar, creo que en base a
75 un buen diagnóstico de ahí en más podés planificar y una buena evaluación.

76 **11) C: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los**
77 **educandos en la planificación de la clase?**

78 **E:** Y bueno lo tengo en cuenta porque la evaluación diagnóstica así lo requiere, hacer una
79 evaluación lo más amplia posible donde puedan entrar todas estas cuestiones, no solo el
80 punto de partida sino también los intereses, los gustos de los chicos. Quizá es más difícil
81 en primaria, en primer ciclo, porque el chico por ahí no te sabe decir que le interesa, pero
82 bueno, uno indaga de a poquito y va saliendo, también sucede que a mitad de año surge
83 algo también y decís oh mira vos, estaba por acá. Quizá surge algo en la sociedad, por
84 ejemplo, el mundial y teníamos un proyecto institucional, entonces cada docente trabajaba
85 de distinta manera, como quería, o también alguna salida por ejemplo ir a la laguna
86 entonces trabajas contenidos en base a eso en la clase y después termina siendo un
87 proyecto o alguna actividad un poco más destacable digamos dentro del año.

88 **12) C: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

89 **E:** Y eso, es una guía, una herramienta total a la hora del trabajo y de mi planificación
90 como profesional. Uno planifica todo el tiempo, planificas que vas a comer a la noche,
91 planificas, pero bueno, el tenerlo escrito y darte ese lugar a que la planificación sea
92 flexible pero no tampoco a la improvisación, puedes improvisar alguna clase o tener
93 variantes, pero no que todo sea improvisación, sino tener una guía un camino que está
94 plasmado en esa planificación que tenés.

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

97 **13) C: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación**
98 **Física?**

99 **E:** Trato de que todos, todos los saberes que sean en cuanto a lo corporal y motriz, tratar
100 de explorar la corporeidad del niño en todos sus aspectos, ósea tal cual lo dice el diseño
101 esa forma de ver, de sentir, de querer, de comunicarse, de expresarse, que el chico en la

102 clase de educación física pueda explorar, ver, sentir y querer hacer todo lo que pueda
103 dentro de sus posibilidades con su cuerpo, básicamente eso, a través de distintas
104 estrategias distintas actividades, distintas consignas teniendo en cuenta el propósito de la
105 clase.

106 **14) C: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y**
107 **haces circular en las clases?**

108 **E:** A ver...No sé qué decirte, yo creo que el poder escuchar al otro, dar lugar para yo
109 como docente escuchar a mis alumnos y que los alumnos se escuchen entre ellos, que
110 todos se puedan expresar y decir lo que piensan, lo que sienten, básicamente eso, que
111 ellos puedan escuchar, escuchar al otro, que muchas veces cuesta porque bueno en la
112 clase por ahí uno va tan rápido que no le das ese lugar tan importante, pero creo que yo
113 al menos trato de hacerlo, de poder escuchar lo que al chico le pasa, que me puedan
114 decir cómo se sienten en la actividad, que puedan verbalizar o explicar sus sensaciones
115 en este caso.

116 **15) C: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde**
117 **pensas los saberes de la cultura corporal?**

118 **E:** Y desde el diseño curricular y todas las normativas vigentes, tratando de siempre estar
119 actualizada, de trabajar siempre con los diseños actuales y no quedarse en los viejos
120 diseños tratando de que no sea solo el diseño por un cambio de decir ah esto es nuevo, si
121 no de darle significado, bueno es nuevo y lo voy a trabajar no solo porque es nuevo sino
122 porque tiene que ser así y porque creo que debe ser así. Es lo que te decía al principio, es
123 un proceso de cambio entonces obviamente uno siempre tiene que ir cambiando y
124 renovando, buscando nuevas formas dé, los alumnos son diferentes obviamente, no
125 podemos pretender que un alumno aprenda de la misma manera o tenga las mismas
126 expectativas o necesidades de hace 20 años, por ejemplo 15 años atrás cuando empecé
127 a ser docente. Me retrotraigo a las clases que daba en mis primeros años de docencia y

128 era por ahí una clase muy guiada donde era recibo así, tiro así, hago esto... ósea era muy
129 guiada muy conductista, ahora nada que ver, creo que a través de las capacitaciones que
130 uno recibe y que toma se va formando como docente y como persona obviamente.

131 **C: volviendo a la pregunta anterior, ¿Podes nombrarme cuales son los saberes que**
132 **vos utilizas?**

133 **E:** ¿Contenidos? Y todo lo que sea habilidades motrices, creo que es central, la
134 conciencia corporal, que el chico digamos sea consciente de su cuerpo. Sobre todo, en el
135 primer ciclo, ya más en segundo ciclo te vas más a lo sensomotor, a los juegos. Si bien en
136 primer ciclo también lo trabajas creo que es eso, un poco las capacidades, un poco todo
137 en realidad, como ellos se encuentran con el ambiente que están jugando, como se
138 comportan y que puedan vivenciar también en diferentes ambientes.

139 **16) C: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados**
140 **en tus clases?**

141 **17) ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por**
142 **qué?**

143 **E:** No, en mis clases silenciados por voluntad propia no, quizá por ejemplo el contenido de
144 prácticas acuáticas que a veces cuesta llevarlos a cabo por una cuestión de
145 infraestructura, lo que te limita un poco a trabajar con las practicas acuáticas, pero bueno
146 uno a veces se centra en la práctica acuática como solamente en la pileta y una práctica
147 acuática puede ser ir a hacer actividad en kayak que no necesitas una pileta, ese tipo de
148 cuestiones tengo, que yo considero que es una falencia en mis planificaciones y en mis
149 clases, pero por una cuestión de instrumental más que nada, no porque no quiera darlo o
150 no tenga voluntad de hacerlo, a veces la institución también prioriza a segundo ciclo para
151 hacer actividades de lo que es natación porque después en el secundario no lo ven más,
152 entonces al estar en primer ciclo no lo puedo dar porque lo van a dar después; si bien
153 esta en el diseño, pero a veces institucionalmente queda relegado por esas cuestiones.

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

155 **18) C: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando**
156 **alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación**
157 **física actual?**

158 **E:** Y bueno en proceso de cambio y revisión permanente, ya sea desde los diseños o
159 desde lo personal, también dándole sentido a lo que ahora uno ve en las capacitaciones
160 que vuelven como contenidos que estaban un poco olvidados, lo que es el atletismo, lo
161 que es la gimnasia deportiva como que por años “desapareció” o no se trabajaban tanto y
162 ahora es como que se están volviendo a poner de moda, si bien son contenidos que uno
163 trabaja siempre pero quizá si el chico lo ve en otro lado también lo motiva. Y bueno es
164 como todo, hay gente que lo ve como una materia que no tiene sentido y en otros lugares
165 y otras personas le dan la importancia que realmente tiene. Yo pienso que a todo chico le
166 gusta la educación física, le gusta la clase de educación física, disfruta de la clase,
167 obviamente también aprende. Yo creo que todos nos acordamos de nuestras prácticas en
168 la escuela y siempre el recuerdo normalmente es grato, entonces algo bien hacemos
169 (Risas).

170 **19) C: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?**

171 **E:** Que preguntita...eee y depende también el contexto donde uno trabaja, yo trabajo en
172 una escuela primaria que es rural, entonces por ahí el único estímulo deportivo,
173 gimnástico, atlético, recreativo, es la clase de educación física, es el único estímulo motriz
174 digamos que tienen los chicos, entonces bueno, es un doble compromiso porque bueno
175 vos sabes que los chicos por ahí no tienen la posibilidad de acceder a otro estímulo de
176 educación física entonces bueno uno piensa en esta hora tengo que darle todo esto
177 porque de otra forma no van a poder acceder, entonces bueno, a veces depende mucho
178 del contexto de trabajo. En esta escuela me pasa eso, yo que la mayoría el único
179 momento de juego con un compañero en si es la clase de educación física.

180 **20) C: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación**
181 **Física?**

182 **E:** Y que sea para todos iguales, que sea lo más democrática posible. Ahora que estamos
183 trabajando tanto con la inclusión, que sea una práctica inclusiva, que incluya a todos,
184 teniendo o no una discapacidad, donde cada uno se pueda ir de esa clase con algo
185 apropiado, con algo aprendido, que le sea significativa la clase. Que sea para todos
186 iguales, que todos puedan acceder a ese contenido que se va a trabajar, más que nada
187 eso, que sea una clase lo más democrática e inclusiva posible.

188 **Cerrando la entrevista**

189 **21) C: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante**
190 **para esta investigación?**

191 **E:** La verdad me parece muy interesante, la planificación es un tema muy resistido, eee,
192 bueno desde mi trabajo de capacitadora una de las cosas que piden en seguida los profes
193 y también los profes de la zona , me piden como temática la planificación, y decís ¿Cómo
194 puede ser que años hablando de lo mismo y explicando lo mismo, al profe le cueste tanto
195 planificar?, es como que es donde todos hacemos agua ahí, en no poder, no sé porque,
196 porque uno lo trabaja, lo re contra trabaja y en muchos casos los inspectores están a
197 disposición para ayudar o brindan capacitaciones, ósea si vas a consultar te ayudan, no
198 es como antes que el inspector solo era un supervisor y nada más, ahora si bien es tu
199 supervisor, te ayuda justamente y es un par que te asesora, entonces bueno por momento
200 no entiendo porque cuesta tanto decir planificar. Considero que muchas veces, muchos
201 docentes toman a la planificación solamente como un acto administrativo entonces como
202 no le dan significado y es algo que lo imprimo y lo guardo en un cajón y nunca más lo uso,
203 por eso les cuesta tanto decir me siento, si vos te sentás y todos esos componentes que
204 tiene la planificación vos lo trabajas y como es con los chicos, los podes apropiar, los
205 podes significar es muy fácil, pero bueno para la mayoría es un tema resistido.

ENTREVISTA N° 4

Entrevistadora: Candela Lugli (C)

Entrevistada:(E)

1 **1)C: ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?**

2 **E:** Sí, porque me gustaba hacer deporte, pero nunca pensé que era ser docente más que
3 nada. Al principio me daba vergüenza pararme frente a un grupo, yo decía que nunca iba
4 a hacer docente. Después me gusto, entre con una idea y por suerte hoy amo ser
5 profesora de educación física.

6 **2)C: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?**

7 **E:** Empecé a trabajar en colonias, y en las escuelas, primero comencé con suplencias, las
8 que podía tomar, trabajé en jardín, primaria y secundaria. Después de unos años pude
9 elegir donde trabajar. Hoy trabajo en primaria, secundaria, como preceptora en una
10 escuela secundaria, y además sigo trabajando en colonias de verano y de invierno.

11 **3) C: ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?**

12 **E:** Por un lado, porque tengo muchos más beneficios que trabajar el ámbito privado, tengo
13 mutual, tengo continuidad. Por otro lado, porque trabajar con los chicos en las escuelas es
14 algo único, su devolución es única, la manera en que esperan la clase, como me reciben
15 es algo que en otros lados no me pasa. Me gusta transmitirles, enseñarles y también
16 aprender día a día con ellos. Disfruto dar clases en el patio, me divierto con cada uno de
17 ellos y lo extraño cuando no lo puedo hacer por algún motivo.

18 Trabajar en un club, por ejemplo, es muy distinto, son realidades distintas. Al club van los
19 chicos que realmente quieren ir y generalmente a practicar, entrenar y competir en
20 determinado deporte.

21 **4)C: ¿Crees que la EF necesita cambios? Si responde si: ¿Cuáles? Si responde no:
22 ¿Por qué?**

23 **E:** En el nivel secundario, el horario de educación física tendría que estar dentro del
24 horario curricular, porque los chicos no van a las clases, cuesta mucho que asistan con
25 periodicidad.

26 **Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar**
27 **del nivel primario**

28 **5)C: ¿Qué pensás de la planificación en Educación física?**

29 Es necesario planificar, te ordena, te orienta, te guía. Es una herramienta útil

30 **6)C: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

31 **E:** ¿Qué utilizo o que me piden? (risas) Yo hago la planificación anual, la organizo con
32 unidades didácticas para presentar en la escuela, pero en realidad yo clase por clase
33 planifico en mi mente, lo anoto en un cuaderno mío a diario, se lo que voy a hacer.

34 **7) C: Entonces ¿La planificación tiene que ver con un requerimiento Institucional,**
35 **más que por una preferencia?**

36 **E:** Claro, la planificación anual la hago porque me la piden los directivos de la escuela.

37 **8) C: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las**
38 **modalidades de planificación?**

39 **E:** No, nunca, no sé si las leen. No creo que las lean, porque nunca en mi vida, en
40 ninguna escuela de las que trabaje me dijeron nada de mi planificación. Mientras la
41 entregues está todo bien, es una cuestión administrativa nada más.

42 **9) C: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un**
43 **requisito institucional impuesto o acordado?**

44 **E:** Lo impone la escuela, y tenés que entregar la planificación dentro de un tiempo
45 determinado, apenas empiezan las clases, una vez por año.

46 **10) C: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

47 **E:** Primero realizo un diagnóstico del grupo, observo cuáles son las necesidades del
48 grupo, que es lo que primero hay que trabajar con ellos y después voy seleccionando

49 contenidos y los organizo en una secuencia. Trato siempre de ir de lo más simple a lo
50 más complejo en todas las clases. Voy acomodando la planificación de acuerdo a como
51 responden los chicos, al grupo, a las necesidades que van surgiendo, porque suelen
52 aparecer emergentes que uno no espera y hay que cambiar sobre la marcha lo que tenía
53 planificado.

54 **11)C: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?**

55 El diagnóstico, los saberes previos que traen los alumnos, sus intereses y limitaciones. El
56 grupo es fundamental, hay que conocerlo para luego poder planificar.

57 **12) C: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los**
58 **educandos en la planificación de la clase?**

59 **E:** Un montón, los saberes previos de los alumnos son fundamentales para ver desde
60 donde tenés que partir. Siempre les pregunto a qué quieren jugar o que prefieren hacer,
61 los escucho y trato de ser democrática, de que todos puedan opinar y decir lo que les
62 gusta y no les gusta hacer y al mismo tiempo que todos se escuchen y se respeten.

63 **13)C: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?**

64 Es una herramienta, una guía, yo planifico mis clases, y además uno planifica y deja su
65 planificación en la escuela en caso de no ir, de tener que faltar por alguna razón está la
66 planificación para el profesor que me reemplace y pueda ver que estoy dando y pueda
67 continuar desde ahí.

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

70 **14) C: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación**
71 **Física?**

72 **E:** Corporeidad, motricidad, sociomotricidad. Trato de abarcar los tres ejes temáticos del
73 diseño curricular. Lo que sí, trabajo bastante las habilidades motrices, los juegos
74 deportivos, los juegos propuestos por ellos. Y siempre transversal a todos los valores.

75 **15) C: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y**
76 **haces circular en las clases?**

77 **E:** Desde lo personal trato de transmitirles a mis alumnos valores, siempre se los remarco.
78 El respeto, el compañerismo, la responsabilidad y muchos más.

79 **16) C: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde**
80 **pensás los saberes de la cultura corporal?**

81 **E:** El marco referencial que utilizo es el diseño curricular actual, teniendo en cuenta
82 siempre al seleccionar los contenidos el diagnóstico de grupo.

83 **17) C: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados?**

84 **18) C: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por**
85 **qué?**

86 **E:** Para mí hay deportes que no se acostumbra quizá, por ejemplo, el hockey, a veces
87 uno no lo da por costumbre, o porque es peligroso el palo, o porque no tenés el espacio ni
88 el material suficiente tampoco, entonces terminas en lo más común, en lo tradicional,
89 futbol, básquet, handbol, vóley. Yo doy mucho los juegos alternativos también, fui a
90 muchos cursos, están buenos, los chicos se prenden todos, les gustan y se sale un poco
91 de lo que te decía, de la costumbre a los mismos deportes.

92 **C: ¿En tus clases, los chicos proponen juegos, actividades? ¿O se las das vos?**

93 **E:** Algunos si, otros no. Depende el grupo. Les pregunto ¿De qué otra manera se puede
94 jugar? ¿Qué otras reglas proponen? Entre otras, y ahí algunos participan, y desde mi
95 lugar veo si eso es factible e intervengo si es necesario. Doy lugar a que ellos propongan
96 y participen en cada clase.

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

98 **19) C: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna**
99 **concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?**

100 **E:** Me mataste (Risas). Para los chicos en primaria, la clase de educación física es lo
101 más. Es la mejor hora que tienen en la escuela, esperan la clase y al profe. Es una hora
102 donde los chicos esperan para ir a jugar, para divertirse con sus compañeros. Y para mí
103 también lo es. En educación física aprenden muchas cosas.

104 **20) C:** ¿Qué función social le otorgas a la educación física en la escuela primaria?

105 **21) C:** ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación
106 Física?

107 **E:** Yo me posiciono en lo pedagógico. Tengo en cuenta a todos los alumnos, en lo que
108 van necesitando, en todos sus sentidos. No me baso en la técnica de un deporte ni en la
109 perfección de un gesto. Tampoco desde el militarismo, porque les doy el espacio para que
110 ellos creen, se expresen y participen. Si bien en mis clases trabajo con juegos deportivos,
111 con las habilidades y capacidades, pero no es lo que priorizo.

112 **Cerrando la entrevista**

113 **22)C:** ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para
114 esta investigación?

115 **E:** No, no.

Entrevista N°5

Entrevistadora: Candela Lugli (C)

Entrevistada: (E)

1 **1) C: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?**

2 **E:** En realidad termine la secundaria y nunca tuve dudas, pero tampoco tengo un
3 recuerdo de algún profesor que me haya marcado ni nada. Yo creo que como
4 empezamos todos, porque me gustaban los deportes, por eso más que nada. Elegí la
5 carrera y después me di cuenta que no era tan así.

6 **2)C: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar? (Si no lo**
7 **menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuánto que trabajas en la**
8 **escuela como profesor/a de educación física? ¿En qué colegios y niveles has**
9 **trabajo dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)**

10 **E:** Casi siempre estuve trabajando en primaria, mucha primaria, en todos los años de
11 primaria, secundaria y poco inicial. Y actualmente pude titularizar en primaria. Mas que
12 nada me dedique a la escuela primaria, fueron mis primeras suplencias.

13 **C: ¿Hace cuánto tiempo que trabajas en la escuela como profesora de educación**
14 **física?**

15 **E:** Estoy en las escuelas desde el 2007, me recibí en 2005 y en marzo de 2007 fue mi
16 primera suplencia que hice y de ahí no pare de trabajar en la escuela.

17 **2) C: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?**

18 **E:** Eee, lo elijo todos los días, elijo mi profesión, pero es como que ya se me hizo un estilo
19 de vida... en el día se me va a cabeza en esto de la educación física, en cómo te decía
20 anteriormente en cosas que me hacen ruido, leyendo mucho. Pude meterme en superior,
21 que es algo que me interesaba... y la verdad es algo que siento realmente, no lo dejaría
22 por nada, ni pienso en los beneficios ni en las contras, es mi vida. Me gusta la escuela,

23 me gusta más la escuela por ejemplo que el CEF, no me imagino trabajando en el CEF o
24 en un club, la escuela es un mundo que el que no está adentro no lo siente, no se puede
25 explicar.

26 **3) C: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? Si responde si: ¿Cuáles?**

27 **Si responde no: ¿Por qué?**

28 **E:** La educación física en realidad lo que pienso es que lamentablemente dentro de la
29 educación depende mucho de la persona que está a cargo, eee, entonces no se si la
30 educación física, de un tiempo a esta parte ha evolucionado muchísimo, con los cambios
31 sociales también. Se ha adaptado la educación física, los enfoques, la mirada a la
32 persona, esto que hablábamos, los contenidos están, los saberes, son prescriptivos, es
33 ley, pero ha cambiado en esto de mirar a la persona de manera integral y también
34 empieza a cambiar la selección de estos contenidos más que nada. La mirada que se le
35 da, aunque uno sabe que es lo que tiene que dar, que es ley, si se cambia la manera, las
36 estrategias, mirar realmente a la persona. Yo creo que sí, que está cambiando, cuesta,
37 pero porque falta también mucha formación en nosotros, mucha formación. Yo creo que
38 por lo menos hacen ruido algunas cosas y eso da cuenta que está cambiando.

39 **Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar**
40 **de nivel primario**

41 **4) C: ¿Qué piensas de la planificación en Educación Física?**

42 **E:** La planificación, lo real es que muchas veces uno lo hace como para cumplir con lo
43 que pide el inspector, con lo que pide la escuela, yo creo que es también burocrático, pero
44 que muchas veces queda en el papel, pero que lo real no está escrito en la planificación
45 porque más que nada en educación física cuando habla tanto lo corporal, cuando hay
46 tanta comunicación corporal y esto que nosotros hablamos tanto, de la corporeidad y la
47 motricidad, surge la intención en el chico y entonces eso no queda escrito en la
48 planificación. Si hay diferentes planificaciones, nos piden una que hacer, pero yo creo que

49 basada como te decía en la pregunta anterior, en la persona es la que es real posible que
50 pude usar.

51 **5) C: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

52 **E:** En realidad, no sé si está mal o no, no me juzgo por eso, voy cambiando según la
53 escuela, voy cambiando, hay escuelas que yo voy desde hace años, tengo grupos de
54 hace años entonces ahí me arriesgo un poquito más, este año más que nada me
55 arriesgue a hacer un proyecto, no había puesto contenidos porque no conocía a los
56 chicos, y empecé a usar esto de que conoce, que saben, si lo practican, para poder iniciar
57 la planificación. En otras escuelas donde me han exigido si o si, si la he hecho como
58 habitualmente la hacemos, por bloque, por contenido, pero siempre anexando esta idea
59 que yo tengo de según lo que quieran y puedan hacer los alumnos que tengo presentes,
60 ósea, lo dejo escrito para que lo sepan.

61 Años anteriores anexaba proyectos fuera de la planificación anual, proyectos que surgía
62 de las clases, y yo tenía la mala costumbre de ponerlo ya en una escuela, imponiendo
63 también lo que para mí había sido significativo para algunos chicos en algunos grupos sin
64 esperar quizá que surja de los alumnos, entonces este año no, este año intente no poder
65 ninguno desde el comienzo de año y que pueda surgir alguno especial que ellos
66 propongan.

67 **6) C: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional**
68 **(Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?**

69 **E:** Eee, las dos cosas (ríe) ... en realidad, es lo que me dejan hacer a veces en algunas
70 escuelas, por eso te decía que a veces la educación depende de las personas, entonces
71 algunas planificaciones estoy más abierta a poder crear y otras planificaciones las piden
72 más estructuras y cumplo con eso.

73 **7) C: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las**
74 **modalidades de planificación?**

75 **E:** Y una de las escuelas me ha pedido que la haga estructurada, como piden las
76 inspectoras. Como hay dos inspectoras, me ha pasado con una de ellas que sí, que ha
77 aceptado la otra forma de planificación, me ha preguntado y yo es la que creo más real,
78 entonces acepto los fundamentos que yo le di para poder hacerla.
79 Conocer al grupo, para poder después seleccionar los contenidos y armar una
80 planificación más real, porque uno dice si, los contenidos hay que darlos, es ley, pero hay
81 que ir viendo cuales son los intereses de los chicos, hay que ver, porque en mayo por
82 ejemplo no sabes a que van a querer jugar. Lo pude hacer en una escuela solamente, que
83 es la que yo estoy hace varios años, es de campo, soy titular y tengo todos los años de
84 primaria.

85 **8) C: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un**
86 **requisito institucional impuesto o acordado?**

87 **E:** Bueno, tal como nos piden, nosotros tenemos una fecha que tenemos que entregar,
88 que la verdad son bastantes estrictos con eso, que la verdad no sé porque ponen esas
89 fechas, pero bueno la entrego cuando la piden, y si los proyectos especiales los voy
90 entregando si surgen de las necesidades y gustos de los alumnos.

91 **9) C: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

92 **E:** Y bueno como te decía, estas planificaciones rutinarias para mí la hago como nos
93 piden, con los contenidos, con las estrategias, la evaluación, que la evaluación también ha
94 hecho un vuelco importante en educación física que también hay que tenerlo en cuenta en
95 la planificación, ¿Qué pasa con esta evaluación dentro de la planificación? Me habla
96 realmente de los propósitos, de los objetivos que yo realmente me planteo, me habla de
97 ese chico o esa planificación rutinaria que hacíamos antes de poner bien, muy bien ...
98 entonces yo tengo en cuenta las estrategias, los contenidos, la evaluación y sobre todo a
99 los alumnos.

100 **10) C: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?**

101 **E:** Las estrategias docentes.

102 **11) C:** ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los
103 educandos en la planificación de la clase?

104 **E:** Para mi todo, es algo que intento hacer, no creo que lo respete tanto como yo
105 realmente quisiera, me encantaría hacerlo bien real, pero a veces también de una escuela
106 a otra o no tener tiempo, no sé si es una excusa o no, pero me pasa, no tener tanto
107 tiempo para sentarme y pensar realmente en el grupo hace que, por ahí, eee, no lo
108 respete tanto. Son momentos que tenemos que ponernos a pensar en cada grupo, yo si
109 te digo que lo hago siempre te miento, lo intento, no me sale siempre. Pero sería ideal
110 para mi desde esto que pienso, porque realmente lo pienso, porque creo que es así... a
111 ver, estamos frente a un grupo de personas todas diferentes, cada una con su historia,
112 cada uno con su imagen corporal, con su esquema corporal, que piensa de lo que puede
113 hacer, que piensa de lo que piensa el otro de lo que yo puedo hacer con mi cuerpo en ese
114 momento, entonces es importante pensarlo, porque son personas.

115 **12) C:** ¿Qué sentido le otorgas a la planificación?

116 **E:** Cada año va cambiando el sentido. Yo creo que es importante la planificación. Empecé
117 a usar desde un tiempo a esta parte el cuaderno de bitácora, para anotar las experiencias
118 más valiosas. Yo creo que tiene que tener un papel importante esto, el registro de lo que
119 pasa y lo que va pasando en las clases. Me parece importante dentro de la educación,
120 hay que tenerla más encuentra. Muchos la tienen como algo que entregar, y creo que
121 habría que tacharla, acomodarla, volver a escribir, que sea usable, pero bueno también
122 creo que es un problema de la falta de tiempo que a veces tenemos.

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

125 **13) C:** ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de Educación
126 Física?

127 **E:** Yo me aboco en el juego más que nada, intento abocarme al juego, igual yo creo que
128 si nosotros tenemos que conocer cuáles son las habilidades motoras para poder jugar con
129 ellas. Emmm, mis prácticas fueron cambiando totalmente, ósea, de una clase
130 estructurada que yo daba al comienzo, me empecé a relajar y pude empezar a jugar con
131 estas habilidades motoras, conociendo, que ellos puedan conocer que pueden hacer
132 realmente con esta propuesta que yo les doy. Pero si, utilizo el juego primordial.

133 **14) C: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y
134 haces circular en las clases?**

135 **E:** Emmm, en primer ciclo el juego primero, las situaciones lúdicas y esto de que también
136 me lo ha dado la formación que creo que no puede faltar la exploración y la experiencia.

137 **15) C: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde
138 piensas los saberes de la cultura corporal?**

139 **E:** (Ríe) ellos, estamos de acuerdo? Ya te digo, me he transformado un poco, me ha
140 ayudado mucho la UFLO, Leonardo Gómez, Pavía, leo mucho. El diseño curricular lo veo
141 coherente en muchas cosas con todo esto que pienso, el fundamento que tiene el diseño
142 curricular me interesa muchísimo, ha cambiado, quizá me gustaba más el otro, pero no ha
143 cambiado tanto. Otro autor que he leído y me gusta es Lagardera, que me encanto, muy
144 acertado.

145 Todavía hay prácticas de educación física donde no son tan dirigidas a las personas, sino
146 más bien orientadas al contenido que tengo que dar.

147 **16) C: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados
148 en tus clases?**

149 **E:** No, prohibidos no, intento esto de fundamentar las clases utilizando el modo lúdico,
150 que las características del modo lúdico también lo veo como un extremo porque a veces
151 intento pero no me sale, pero hay frases que me encantan e intento hacerlo, trato de tener
152 siempre la mirada positiva sobre el alumno, pensando en lo que puede hacer y no en lo

153 que no puede, me olvido de lo que no puedo hacer, eso si por ahí está prohibido en mis
154 clases, no importa lo que no puedas hacer, si lo que si puedas hacer, y por ejemplo la
155 competencia, que por ahí antes la utilizaba como un recurso como estrategia y ahora
156 bueno, hay una frase que me encanta la competencia como encuentro con el otro, el
157 puntaje importa pero después no interesa, ósea, puedo jugar con vos a lanzar y después
158 te pregunto ¿Cuántos lanzaste? 4, bueno y yo 3 y quedo ahí, no es que es el objetivo ver
159 quien gano. “yo gane, yo gane” dicen los chicos, bueno, pero no habíamos jugado a ganar
160 o perder, habíamos jugado a lanzar, si los puntos importan, pero queda ahí. Yo creo que
161 es un trabajo arduo, nosotros vamos cambiando de curso año a año, no tenemos
162 continuidad con los mismos alumnos. En la escuela de campo donde soy titular en todos
163 los años me es más fácil.

164 **17) C: ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por**
165 **qué?**

166 **E:** No, como te digo, me enfoco tanto en el grupo que tengo que es imposible no dar algo
167 que ellos quieran o que elijan. Por ejemplo, esto de la gimnasia sistematizada, que creo
168 que ha cambiado 360 grados, no me interesa. Si puedo dar un rol adelante si ellos me lo
169 proponen y solo utilizo la sistematización en prevención de accidentes, pero nada más, es
170 más podemos jugar también a eso sin lastimarnos. Porque bueno uno dice si les enseño
171 el rol adelante, les tengo que enseñar como poner bien la cabeza porque se pueden
172 lastimar si no, pero podemos jugar también a eso, puedo probar, puedo experimentar.
173 Intento no hacer clases sistematizadas o juegos que tengan una sistematización.

174 Yo le digo a los practicantes que vienen a mis clases, vos pensá que es como una
175 canción que la canción lleva su ritmo y es hermoso, van llevando los chicos. Te doy un
176 ejemplo, ponemos aros para jugar, seguramente alguno va a empezar saltando, otro lo va
177 a agarrar y lo va a tirar, entonces el practicante le decía, ponelo en el piso, como
178 ordenando, y tampoco digo que es que abandonar la práctica, yo tengo mi propósito de

179 clase, pero primero intentar que surja de ellos. No estas siendo profesor tira bola, estas
180 respetando.

181 Les digo a mis alumnos de instituto, ustedes ven clase de educación física donde los
182 alumnos corren dos vueltas a la manzana ejercicios de saque, golpe de manos altas,
183 manos bajas y después partido, vos decís: que clase que diste, espectacular, pero ... no
184 se si les interesaba jugar al vóley a los chicos, no sé si todos participaron, el profesor
185 impone todo el tiempo. Es difícil, cuesta, pero después no podés hacerlo de otra manera,
186 no sé cómo explicarte, le decía yo a los chicos, a los practicantes. Ahora se complica esta
187 forma, si, cuando tenés grupos muy numerosos. Un practicante me dice, lo quiere hacer
188 con la cabeza, bueno déjalo, obviamente viendo que no haya accidentes, hay muchos
189 miedos. Yo antes tenía mucho miedo a los accidentes, lloraba, estaba mal, tenía una
190 directora que me hacía sufrir, me llamo un día y me dice reeve tus prácticas, tenés 9
191 accidentes de marzo a septiembre, tenía 600 chicos, yo estaba traumada. Le ofrecí que
192 venga a observar mis prácticas, no los hacia hacer cosas peligrosas, además los chicos
193 se caen. Después hice la licenciatura en la UFLO y me relajé... uno va tomando rasgos
194 de todo este nuevo enfoque, por ejemplo, en la selección para hacer grupos, ya ahí
195 cambia, no los hagan elegir nunca más a los chicos, porque ¿quién va a quedar ultimo? El
196 menos hábil, entonces no cuesta nada perder un poquito de clase, y que el profe al azar
197 divida los grupos y decírselos, yo les digo a mis alumnos, ¿Por qué? Porque se eligen los
198 helados y no las personas, hay que verbalizarlo, las personas no se eligen y menos en el
199 juego, entonces ya desde ahí, desde la entrada, ya das este enfoque, de a poco vas
200 cambiando y ellos se van acostumbrando también. Venimos con una carga socialmente
201 que tenés que ser flaca, linda, hábil, exitoso en los deportes y tener plata, y cuando no
202 cumplís con eso... es como una clase de educación física, tenés que saltar bien y pasarla
203 bien entonces bueno, hay que ir cambiando, aunque no salga y que tengas que ir
204 probando, y hay grupos en los que salen cosas maravillosas. Yo uso mucho también el

205 darles el tiempo para pensar como seguir jugando, no sería un modo lúdico si vos pusiste
206 la regla juguemos con el pie, pero bueno como es el gol, tirando acá, y no cumple con
207 eso, entonces ya no estaría jugando dentro de eso, los mini acuerdos dentro la clase, en
208 el juego.

209 Yo le digo a los practicantes, ya no tiene 3 momentos de la clase, la entrada en calor, que
210 leonardo lo explico una vez, viene de una alemana que nosotros lo agarramos y viene de
211 este cuerpo máquina que tiene que prepararse, el chico no tiene que prepararse, ya está
212 preparado, el chico quiere jugar. No hice la parte final me dicen los practicantes, no
213 importa, no pasa nada, si vos querés registrala y se terminó el juego porque sonó el
214 timbre ahí y terminó y no le preguntaste nada, tenés la otra clase para hacerlo.

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

216 **18) C: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando**
217 **alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación**
218 **física actual?**

219 **E:** Dentro de la sociedad importantísima, una de la fundamentación que pongo en la
220 planificación es que creo que dentro de educación escolar es la catedra o materia como
221 quieras llamarla que es integral para la persona, que favorece al vinculo, que favorece a la
222 expresión corporal, sin hablar también tenemos intención. Socialmente favorece
223 muchísimo, nosotros somos corporales no cierto, nos manejamos de una manera corporal
224 dentro de la sociedad, yo creo que tenemos una función importantísima que no la
225 cumplimos todavía, no se valora como tendría como tendría que ser.

226 **19) C: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?**

227 **E:** Educativa totalmente, de aprendizajes continuos y que todo lo que se aprende en
228 educación física se pueda llevar a la vida diaria, como que forma parte de la vida la
229 educación física creo, los rasgos que tiene atraviesan a la persona continuamente. Se
230 habla de educación física, se reprocha, yo creo que socialmente tiene mucha importancia.

231 **20) C: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación**
232 **Física?**

233 **E:** Y yo desde este enfoque sociocrítico ahora en la escuela desde este enfoque, aunque
234 sea lo intento. Años anteriores me basaba, en lo que había estudiado, más en el diseño
235 curricular y lo que me pedían.

236 **Cerrando la entrevista**

237 **21) C: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante**
238 **para esta investigación?**

239 Todo, (ríe) no, felicitarte, y que sigamos hablando de educación física, de las prácticas y
240 esta mirada a la persona cambia las clases, cambian las prácticas, cambian nuestras
241 estrategias, cambia la evaluación, cambia todo y evoluciona.

4.3. Anexo 3 – Consentimientos de Entrevistas firmados por las docentes entrevistadas

Docente N°1

Consentimiento de participación en la investigación

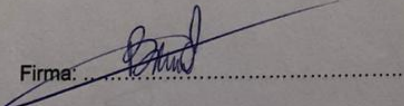
Por medio de la presente nota acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la Investigación realizada por María Candela Lugli, alumna de la Universidad de Flores, en el marco del Trabajo de Investigación Final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física".

Me encuentro informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación o preservada anónima según mi propia decisión.

(Marcar con una "x" la que corresponda)

Acepto que mi identidad sea publicada.

Sugiero anonimato.

Firma: 

Aclaración: *Lamila Antonela Bruno*

Fecha: *29* de *ca* de 2018

Docente N° 2

Consentimiento de participación en la investigación

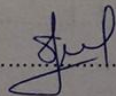
Por medio de la presente nota acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la Investigación realizada por María Candela Lugli, alumna de la Universidad de Flores, en el marco del Trabajo de Investigación Final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física".

Me encuentro informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación o preservada anónima según mi propia decisión.

(Marcar con una "x" la que corresponda)

Acepto que mi identidad sea publicada.

Sugiero anonimato.

Firma: 

Aclaración: *Silvana Villarreal*

Fecha: *02* de *10* de 2018

Docente N° 3

Consentimiento de participación en la investigación

Por medio de la presente nota acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la Investigación realizada por María Candela Lugli, alumna de la Universidad de Flores, en el marco del Trabajo de Investigación Final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física".

Me encuentro informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación o preservada anónima según mi propia decisión.

(Marcar con una "x" la que corresponda)

Acepto que mi identidad sea publicada.

Sugiero anonimato.

Firma:

Aclaración: Valeria Franco

Fecha: 10 de 10 de 2018

Docente N°4

Consentimiento de participación en la investigación

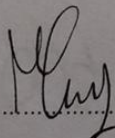
Por medio de la presente nota acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la Investigación realizada por María Candela Lugli, alumna de la Universidad de Flores, en el marco del Trabajo de Investigación Final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física".

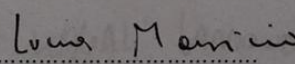
Me encuentro informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación o preservada anónima según mi propia decisión.

(Marcar con una "x" la que corresponda)

Acepto que mi identidad sea publicada.

Sugiero anonimato.

Firma: 

Aclaración: 

Fecha: 19 de 10 de 2018

Docente N°5

Consentimiento de participación en la investigación


Por medio de la presente nota acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la Investigación realizada por María Candela Lugli, alumna de la Universidad de Flores, en el marco del Trabajo de Investigación Final del Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física".

Me encuentro informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación o preservada anónima según mi propia decisión.

(Marcar con una "x" la que corresponda)

Acepto que mi identidad sea publicada.

Sugiero anonimato.

Firma: 

Aclaración: MAGALI' LANNOVO

Fecha: 30 de 10 de 2018

5. Bibliografía

- Aisenstein, A. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX Y XX. En P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía* (pp. 19-47). Buenos Aires: Prometeo.
- Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela ¿Vale la pena?. En *Niñez, Deporte y Actividad Física* (pp. 119 – 133). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barruezo, P. y Adelantado. (2000). *El contenido de la psicomotricidad* en Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila.
- Blázquez Sánchez, D. (2006). *Evaluar en educación física*. Barcelona, España. INDE publicaciones.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7 (1-2), 47- 50.
- Bolívar, C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte*, 8 (1-2), 123 - 127.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Calvo, P. (2000). De frente... March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en la Pcia. Bs. As.1936-1940. *Educación Física y Deporte*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Castro Nuñez, U. (2017). El juego motor tradicional como patrimonio cultural inmaterial. *Acción motriz*. Recuperado de <http://www.accionmotriz.com>
- Comisión de juegos y deportes alternativos. (2016). Deportes alternativos y juegos originarios. *Novedades Educativas* (306), 64 -68.
- DGCyE. (2008). Diseño Curricular de Educación Física del nivel primario. Provincia de Buenos Aires, Argentina.

- DGCyE. (2008). La planificación, una herramienta para orientar la enseñanza en Educación Física. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- DGCyE. (2008). Los aprendizajes motores en el medio natural. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Barriaga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11- 33.
- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1967). Educación Física Infantil. Volumen I. Buenos Aires, Argentina.
- Emiliozzi, V. (2011). En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego. *Ágora para la EF y el Deporte*, 111-121.
- Faria, B de Almeida., Machado da Silva, T., y Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18(1), 120-129.
- Fensterseifer, P., y Silva da, M. (2011). Ensañando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33 (1), 119-134.
- García, I., Pérez, R., y Calvo, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (23), 19-22.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2015b). *Educación Física: Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

- Gómez Smyth, L. (2016). *La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2016b). ¿Qué significa elaborar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito no publicado, 1-4.
- Gómez Smyth, L. (2017). La educación física crítica en proceso de construcción en Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Ianonne, A y Morén, E, *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física* (pp. 7 – 37). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Gómez Smyth, L. (2017b) Modalidades de planificación y circulación de saberes de docentes transformadores en Educación Física escolar del Nivel Inicial. Universidad de Flores – Universidad Nacional de José C. Paz, Buenos Aires.
- Gómez Smyth, L. (2018). *¿La “nueva” Educación Física?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Gómez, R. H. (2007). *Educación Física y Constructivismo Social*. *Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1(3), 31-38.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- González, F.J., y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.

- González, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (29), 188-194.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual / La entrevista grupal. Maestría en Ciencias Sociales Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar. Las practicas motrices introyectivas en el INEF de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. (2009). Educación Física Sostenible. *Acción Motriz*. Recuperado de <http://www.accionmotriz.com>
- Lagardera, F. y Masciano, A. (2014). Un rayo de luz en el lado oculto de la educación física. La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 31 (1), 34 – 35.
- López Pastor, V. y López Pastor, E. (1997). Tratamiento de la educación ambiental desde el área de educación física. Problemática y propuestas de acción. *Apunts. Educación Física y Deporte* (50), 76 – 81.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA

- Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015). El sistema argentino de Educación Física. Entre el cientifismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 158-164.
- Schinca, M. (2010). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. España: Wolters kluwer.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16 (2), 129-147.
- Silva, M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 80-94.
- Mansi, D. (2017). *Primeras revisiones históricas de la Educación Física infantil en Argentina. Periodo 1960-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2018). *Docentes innovadorxs en Educación Física: modelos de planificación y saberes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1941). *Programa de Educación Física*. Buenos Aires: Parera 55.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Palomero, P.E., Palomero, P., y Fernández, M. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 335 – 346.

- Pavía, V. (2006). (Coord.) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.
- Tejada, J. y Sáez, J. (2009). Educación física y educación ambiental. Posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de futuro: la educación al aire libre y el aula naturaleza. *Wanceulen E.F. Digital*. Recuperado de <http://www.wanceulen.com>
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física escolar básica*. Mexico, Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Varea, V. (2012). Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19 (1), 309 - 329.
- Vicente, M. (2015). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 76 – 85. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Villa, M. E. (2009). Breve Historia de la Educación Física infantil en *Argentina*. En Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (Coord.), *Estudios Críticos de la Educación Física* (pp. 113 – 128). Colección textos básicos.

- Villa, M. E. (2015). Psicomotricidad, educación Psicomotriz. En C. Carballo (Coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 380 - 384). Buenos Aires: Prometeo.
- Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de educación física. *Educación Física y Deporte*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Rivero, I. (2014). Entre el juego y el deporte. *Novedades Educativas*, (287), 48 -52.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la educación física. *Educación Física y Deporte*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Rovira Bahillo, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*. Recuperado de <http://www.accionmotriz.com>
- Ruiz, J.V. (Sin Fecha). *La cooperación como alternativa en educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165