

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2019

Función social asignada a la Educación Física por profesores de Educación Física de primer ciclo de nivel primario que ejercen actualmente en el sistema educativo formal argentino

Estudiante: Guadalupe de Andrés y Martínez de Arenasa

Legajo: 23872

Correo electrónico: guadadeandres@yahoo.com.ar

Tutora y tutor: Mag. Gómez, Valeria y Dr. Gómez Smyth Leonardo

Agradecimientos

Para que pueda llevar adelante este trabajo, se forjó una red de contención y apoyo silenciosa y desinteresada, con gente que se involucró de una u otra forma, propiciándome una verdadera experiencia de aprendizaje. Tan enorme regalo es digno de reconocimiento y resulta ser éste, el espacio propicio para que me exprese en consecuencia.

En primer lugar y de manera muy especial quiero agradecer a mi tutora, la Mag. Valeria Gómez, cuya guía, apoyo y dedicación han resultado invaluable en el desarrollo de este estudio y de mi formación personal.

A la Universidad de Flores y al Dr. Leonardo Gómez Smyth que confió en mí, permitiéndome adelantar los tiempos de cursado, resultando en un bien inconmensurable que apreciaré eternamente.

A las profesoras que cedieron parte de su tiempo generosamente para responder las entrevistas que se incluyen en este trabajo de investigación, sin ellas este trabajo no sería el mismo.

A Benjamín, Camila y Rosario, mis hijos, que sacrificaron el bien más preciado e irrecuperable en esta instancia del proceso: tiempo de su crecimiento conmigo. Y a Mariano, mi compañero de vida, que supo relevarme tantas veces como hicieron falta. Los quiero con el alma.

A Graciela, mi madre, que estuvo siempre presente para que nada me hiciese claudicar. Mi vida entera te la dedico, sos mi guía.

A Enrique, mi padre, que supo tener la palabra justa y caló en mí el sentido de dejar huella, a vos Pá, mi faro celestial.

A Raúl, colega, amigo y mentor, cuya confianza me alienta en cada paso profesional que doy.

A todos aquellos que forman parte de mi vida, por estar.

A ustedes, mis más sinceras ¡Gracias!

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad colaborar con la delimitación de los espacios autónomos para el hacer pedagógico en Educación física escolar y los aportes que desde allí se evidencian a la teoría crítica emancipadora, que se viene estudiando a nivel institucional, por la Universidad de Flores.

Por la complejidad que este tema representa, que no permite aún, dar conclusiones acabadas o explicar el fenómeno, se propuso un diseño exploratorio-descriptivo cuyo principal objetivo fue identificar y caracterizar las funciones sociales de la Educación Física, asignadas por los profesores de Educación Física del nivel primario del sistema educativo argentino, considerando que este posicionamiento resulta relevante al hacer pedagógico docente.

Entonces, teniendo como unidad de análisis a los profesores de educación física y como variable la visión y función social asignada por éstos a la Educación Física, la muestra seleccionada fue de sujetos-tipo, tres docentes que resultaron claves como productoras de datos cualitativos, a través de la administración de una entrevista semiestructurada, siguiendo un protocolo de administración, cuyo relevamiento resultó fluido y enriquecedor.

A partir de ahí, se pudo determinar a modo de conclusiones que existe una clara intencionalidad de los sujetos entrevistados de otorgar a la educación física la función social de ser ese lugar donde la corporeidad se manifiesta, un espacio de expresión motriz. En sentido amplio y general también se observó un hacer humanista, pero con influencia deportivista y psicomotricista, que podría manifestar una etapa de transición paradigmática.

Palabras clave:

Educación Física – Pedagogía Crítica - Planificación - Saberes - Cultura corporal - Función social.

Índice

Resumen y Palabras Clave.....	3
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	6
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	6
1.2. Tema y subtema.....	6
1.3. Introducción.....	6
1.4. Problema de investigación.....	7
1.5. Relevancia cognitiva y revisión del estado de arte.....	8
1.5.1. Revisión del estado de arte y Antecedentes	8
1.5.2. Relevancia cognitiva.....	16
1.6. Marco Teórico	17
1.6.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física	17
1.6.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física	18
1.6.1.2. El camino hacia la emancipación de la Educación Física	23
1.6.1.3. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física	26
1.6.2. Capítulo 2: Los modos de planificación y saberes de la cultura corporal en Educación Física	29
1.6.2.1. Modalidades de Planificación en Educación Física.....	29
1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física	32
1.7. Objetivos	36
1.7.1. Objetivo general	36
1.7.2. Objetivos específicos.....	37
2. Segunda parte: Materiales y Método	38
2.1. Tipo de diseño.....	38
2.2. Diseño del objeto: Matriz de datos.....	40
2.3. Instrumentos para la producción de datos	42
2.4. Fuentes de datos.....	42
2.5. Cronograma de actividades en contexto.....	43
2.6. Muestreo	44
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	45
3. Tercera parte: Análisis y Conclusiones	46
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos	46
3.1.1. Análisis de la variable Visión y función social de la Educación Física.....	46
3.1.1.1. Perspectivas y visiones de la Educación Física	46

3.1.1.1.1 ¿Sabemos que es la Educación Física? ¿Cómo la vemos?	46
3.1.1.1.2 ¿Qué función social se le asigna a la Educación Física?.....	48
3.1.1.1.3 ¿Cómo enseñamos Educación Física? Sobre las estrategias.....	50
3.1.1.2. Modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal circulantes en Educación Física	52
3.1.1.2.1 ¿Cómo se planifican las prácticas pedagógicas?.....	52
3.1.1.2.2 ¿Saberes o contenidos?	54
3.1.1.2.3 Sobre objetivos y expectativas ¿La intención es lo que cuenta?.....	56
3.2. Conclusiones.....	56
3.3. Sugerencias	59
3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado	60
4. Anexos	61
4.1. Anexo I: Protocolo de administración de entrevistas.....	61
4.2. Anexo II: Modelo de consentimiento informado	70
4.3. Anexo III: Entrevistas semiestructuradas	71
4.3.1. Entrevista 23872A (piloto)- Profesora 1	71
4.3.2. Entrevista 23872B – Profesora 2	86
4.3.3. Entrevista 23872C – Profesora 3	110
5. Referencias Bibliográficas	126

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 circulación de saberes de la cultura corporal en Educación Física

1.3. Introducción

A partir de la incursión en la teoría crítica de la Educación, atravesada en el decurso del ciclo de Licenciatura en Actividad física y Deporte de esta Universidad metropolitana, y con la mirada puesta en obtener conocimientos que aporten legitimación a la corriente emancipadora que se observa transitar desde los últimos treinta años en nuestro país, me he propuesto acompañar este proyecto de investigación.

Los trabajos realizados previamente por Cucci (2013), Iannone (2015), Dupuy (2015), Morén (2015) y Gomez Smyth (2016; 2017), acerca de las distintas formas de intervención del docente innovador, sumados a los aportes de autores como Merleau-Ponty (1945), Bourdieu (1990), Vicente Pedraz (2007) o Bracht (1996; 2012), que nos invitan a intervenir, a ser protagonistas del cambio más que simples observadores a la distancia, a ponernos la clase al hombro y empoderarnos de nuestro rol docente, a seguir el camino de la emancipación con una mirada crítica y a entregar nuestro hacer al servicio de la educación por un futuro más justo y libre, me llaman a investigar acerca de las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal propuestos por el/la docente emancipador/a, anhelando me permitan generar nuevas líneas de conocimiento para mí y la Educación física.

Cabe destacar, que esta corriente emerge como respuesta a la búsqueda por escapar de la opresión y/o por contribuir a la liberación de los oprimidos, especialmente signados por la diferencia de clases.

Las pedagogías críticas así surgidas, dirimen en prácticas alternativas que invitan a los/as niños/as a ser desafiantes, a investigar, a cuestionar y cuestionarse, brindándoles herramientas, interponiendo la relación entre la teoría y la praxis de manera que ésta implique un accionar crítico en la sociedad. Este modelo, estuvo fuertemente influenciado por Freire (1969), que sostenía que la educación estaba signada por las diferencias, y como tal era un privilegio de pocos, por lo que su propuesta resulta en una educación equitativa, democrática que permita a los sujetos conocer su realidad procurando forjar en ellos/as un pensamiento emancipador, liberador.

La educación física, se ve legitimada por su hacer social y, por lo tanto, es un espacio inconmensurable para la práctica pedagógica crítica. Los espacios que ésta ocupa en la escuela primaria, especialmente, deben ser considerados como oportunidades de cambio, de acción y de crecimiento. La sociedad necesita mentes ricas, capaces de elaborar un pensamiento libre, de gestionar recursos innovadores y creativos. El aprendizaje como constructo social, manifiesta la riqueza del conocimiento sin límites, la experiencia.

Por ello, con este trabajo de investigación, se busca colaborar con la delimitación de los espacios autónomos que ocupa la planificación docente para el hacer pedagógico en Educación física escolar y los aportes que desde allí se evidencian a la teoría crítica emancipadora, a través de la identificación de la visión y función social que los docentes de educación física le adjudican. Asimismo, se espera lograr un elemento más para la reflexión colectiva acerca de la tarea docente.

1.4. Problema de investigación

El trabajo de investigación que se viene elaborando a nivel institucional desde la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores y de cuyo proyecto se desprende el estudio que aquí presentamos, tiene como objetivo fundamental, responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino?

No obstante, partiendo de la idea de que, como se citó anteriormente, la educación física se ve legitimada por su hacer social, suponemos que la visión y función que le adjudiquen los/as docentes en este sentido, resultará relevante para establecer las modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal que éstos/as seleccionan y proponen. Por tal motivo, hemos decidido para el trabajo personal y esperando resulte en un pequeño aporte al tema, ahondar en el siguiente problema de investigación conexo:

¿Cuál es la función social asignada a la Educación Física según la visión que sostienen los profesores de Educación Física de primer ciclo de nivel primario que ejercen actualmente en el sistema educativo formal argentino?

1.5. Relevancia cognitiva

1.5.1. Revisión del estado de arte y antecedentes

Para establecer una revisión del estado de arte, se realizó una búsqueda de conocimientos y avances en torno al tema de estudio. Para ello se recurrió a la biblioteca del Instituto Superior De La Salle, a libros de texto personales y de colegas que los facilitaron para su lectura, se revisaron y consultaron trabajos previos de investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, se concurrió al encuentro de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) de 2017, se indagó a docentes de amplia trayectoria en el campo de la investigación en educación física que sirvieron de facilitadores tanto de material, como de consejo experto y, por último, se realizó una exhaustiva búsqueda web de contenido nacional e internacional, entre ellas:

- ✓ <https://www.revista-apunts.com/es/>
- ✓ <https://www.efdeportes.com>
- ✓ <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- ✓ www.scielo.org
- ✓ <https://www.reefd.es/index.php/reefd>
- ✓ <http://www.revistaefei.com.ar>
- ✓ <https://www.aufop.com>
- ✓ <https://www5.uva.es>

La REIPEFE, como red organizada de manera internacional, es una de las precursoras en el tratamiento e investigación cualitativa de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar. Lleva una trayectoria de más de diez años trabajando el área de estudio desde distintos abordajes. Los temas tratados, según el registro del encuentro del año 2017:

1. Educación Física, sus prácticas y la cultura escolar.
2. Evaluación en Educación Física, prácticas y teorías. Desafíos para la evaluación de la educación física en la escuela. La evaluación del trabajo de los docentes. Evaluación en la formación.
3. Formación inicial y continuada de profesores. Prácticas, fundamentos, problemas. Desarrollo curricular.

Luego de la lectura y análisis de estos propuestos, adicional a la bibliografía recabada en torno al tema, se pudo inferir, que los antecedentes que reviste la investigación de dichas prácticas pedagógicas se hallan aún en camino de exploración. No se han encontrado documentos que ahonden acerca de cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino, ni cuál es la función social asignada a la Educación Física por profesores de Educación Física en el mismo nivel escolar. No obstante, se han hallado investigaciones relacionadas al contexto, poniendo en relevancia las prácticas pedagógicas innovadoras en educación física, describiendo las modalidades de intervención ante conflictos intersubjetivos de este tipo de docentes, sus características posicionados en la perspectiva crítica-emancipadora, la importancia del juego y el jugar como herramienta educativa contrahegemónica, se han planteado teorías que posicionan a la educación física en un nuevo paradigma y se dejó en evidencia una intencionalidad de cambio.

A continuación, algunas de las pesquisas destacadas que se vienen desarrollando, íntimamente ligadas a las prácticas humanistas críticas en educación física.

- Kirk. (2008). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. University of Bedfordshire. Artículo

cedido por la Asociación Española de Ciencias del Deporte y autorizado por el autor.

El autor se plantea acerca del futuro de la educación física, proponiendo que pudiera tratarse de *varios futuros* debido a la diversidad que habría en la educación física. Asimismo, entendiéndola como práctica social, enmarcada en el contexto, puede afirmar que, entre 1880 y 1990, solo ha habido un cambio: de la gimnasia a la deportización y, que para que esto suceda, tuvo que existir un profundo cambio sobre la corporeidad. Cambio que no ocurre de un día para el otro, sino que lleva décadas de desplazamiento de las creencias sociales.

Conceptualizando sobre los habitus de Mauss (1973), que expresan la noción de cuerpo y sus acciones para comprender las construcciones y reconstrucciones sociales en torno a las formas del movimiento humano (cultura física) y, aludiendo a la teoría de los campos de Bourdieu (1978), para explicar que el deporte puede haberse iniciado en la escuela como interés educativo pero que, actualmente, las exigencias de las prácticas deportivas de alto rendimiento y la actividad física para la salud (como recurso para combatir la obesidad) han logrado que se creen sistemas de trabajo alejados de la educación física escolar, proponiendo que esta priorización de prácticas físicas debería ser exigiva y adecuadamente fundamentada.

En su artículo, deja expresado su temor de que, debido a la mercantilización de la actividad física, las ideas innovadoras desahantes de educación física escolar y un nuevo paradigma deportivo como práctica escolar, nos aleje de la idea de Educación física y posiblemente ésta desaparezca de su forma conocida. En este sentido expresa que el papel de la escuela debe entenderse como transformador social y cultural y no como de mera reproducción.

- Da Silva Machado, Bracht, de Almeida Faria, Moraes, Almeida y Quintão Almeida. (2010). *Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar*. Artículo publicado en la revista *Movimento*, Porto Alegre, Brasil.

Posicionados sobre la necesidad de transformar la educación este estudio de caso, procura dar comprensión acabada al término de desinvestidura pedagógica del docente, en las prácticas de Educación Física, da Silva Machado et al. (2010), a

partir de los criterios elaborados por González y Fensterseifer, que permiten caracterizar el concepto de *clase* 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. (p. 134)

Sostienen que, si bien esto se puede traducir en un momento repleto de situaciones inesperadas, no exime al docente de planificar, ni de interpelarse acerca de lo esperado y sus razones y buscan, por oposición, definir un nuevo concepto: la *NO clase*, dada en representarse por aquellos docentes en cuyos espacios curriculares no se cumplen dichos criterios, entendidos como *tira-pelota*, carecen de empeño, dedicación y pretensiones en cuanto a sus propias prácticas pedagógicas, no existe un compromiso educativo. A éstos los denominan en *estado de desinversión pedagógica* (p. 133).

Los autores concluyen en que no se puede observar solo la práctica docente más que para caracterizar el fenómeno, ya que la complejidad de la trama en el contexto afecta de diferente manera a los sujetos investigados.

- da Silva y Bracht (2012). *Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar*. En la revista Kinesis.

Continuando en la misma línea de estudio, los autores reconocen que el rendimiento profesional está relacionado con el contexto en que se desarrollan sus prácticas pedagógicas y que, en determinados casos, se observan docentes con prácticas innovadoras que parecen no obedecer a los lineamientos hegemónicos. Entonces, caracterizan tres tipos de docentes: los docentes tradicionales, los tira-pelota y los innovadores.

Al último grupo, los docentes innovadores, los caracterizan por romper con los otros dos modelos intencionalmente y detallan:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, (...) articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. (da Silva y Bracht, 2012)

Los avances en este sentido parecen estar ligados entonces, a las prácticas pedagógicas de los docentes emancipadores más que a la intervención de las políticas institucionales. Destacando que esta forma de hacer docente tiene una estrecha relación con las historias de vida y de cómo ellos se relacionan con su profesión.

Esto despierta la necesidad de pensar en una formación docente en donde se contemple esta perspectiva desde una pedagogía integradora.

(...) urge pensar numa perspectiva diferenciada de formação de professores que vislumbre outros níveis de relação entre histórias de vida, conhecimento acadêmico, produção de saber, sentimentos em relação ao trabalho e à profissão. Nessa linha, o professor assumiria posturas mais autônomas para o desenvolvimento do trabalho em suas salas de aulas. (da Silva y Bracht, 2012)

- Rozengardt (2013). *La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática*. Conferencia llevada a cabo en el 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. UNLP, FAHCE, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Durante su exposición el autor confirma la necesidad imperiosa de habitar terrenos de investigación que aún permanecen vírgenes y que contribuirían a poner luz sobre la teoría de la Educación física y el rol del docente como educador desde la fundamentación científica.

La actividad epistemológica requiere considerar las dos dimensiones que se desprenden del triángulo "sujeto, conocimiento, poder": la preocupación por el objeto de la disciplina y sus "dos sujetos": el colectivo profesional y académico y los alumnos, en tanto protagonistas de la democracia y la justicia (p.1).

Desde este lugar, se pregunta ¿Por qué los chicos se sienten en la libertad de cuestionar, proponer e incluso desafiar las propuestas surgidas de los docentes de educación física en la escuela, pero no en las otras áreas de su educación?

La respuesta a esta pregunta cree encontrarla en la falta de legitimación de la educación física (p.2).

En contraste encuentra, que apenas una minoría de los estudiantes de profesorado de educación física se ha planteado su profesión desde lo pedagógico del rol docente. Que no encuentra, en el devenir histórico, reconocimiento científico como productora de conocimiento y por lo tanto la educación física se sigue sosteniendo desde sus prácticas y no desde su teoría. Que la escuela resulta ser el reflejo de la sociedad y que, así como ésta se resiste a brindarle, a la educación física, los espacios académicos para su desarrollo, tampoco sucede en el ámbito escolar donde, desde sus currículos, normativas y leyes, solo se la entiende asociada al desarrollo físico.

Retomando la historicidad de la concepción social de la educación física, concluye que:

Si deseamos transformar la EF en un instrumento con potencialidad liberadora estamos obligados a girar el objeto hacia el conocimiento en su complejidad, estudiándolo como expresión de la cultura y la voluntad de distribuir el acceso democrático a sus riquezas. (Rozengardt, 2013, p.8)

- Cucci (2013). *Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora*. Universidad de Flores. Buenos Aires.

Procurando ir más allá del campo innovador, la autora busca identificar las características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que se hallan insertos en el sistema educativo argentino.

A través del estudio exploratorio, realiza un relevamiento de datos mediante entrevistas, que le permitió recabar información suficiente para ser cotejada con planteos que se vienen dando como los de Paulo Freire, como mentor de su obra, así como para presentar una caracterización del docente crítico emancipador, al que observa desde cuatro dimensiones: 1- Dimensión Humana, 2- Dimensión pedagógica, 3- Dimensión Vincular y 4- Dimensión Político-ideológica.

En sus conclusiones resalta una complejidad observada para dar con la cultura emancipadora en las prácticas pedagógicas que vale la pena tomar literal: “Los docentes han dado cuenta de sus experiencias personales en torno a la dificultad que implica posicionarse desde una perspectiva diferente, cuando parecería que todo un sistema se torna irreverente ante la subjetividad humana” (Cucci, 2013).

- Morén (2015). *Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física*. Universidad de Flores, Buenos Aires.

En la misma línea que Cucci (2013), en su tesis de licenciatura, de diseño exploratorio, la autora se impulsa a determinar cuales son las características de los docentes cuyas prácticas pedagógicas resultan innovadoras en referencia a su organización y planificación.

Entiende que el modelo por excelencia es el constructivista, donde los docentes pregonan la meta-participación de los alumnos.

Puede afirmar que aquello que caracteriza la situación pedagógica propiamente dicha, es la relación existente entre *profesor-niño-tarea* donde la actividad motriz se desprende como resultado. Para ello define la tarea como *definida*, forma parte de la pedagogía tradicional, *semi-definida*, relacionada con la pedagogía de situaciones problemáticas y *no definida*, a la de situaciones exploratorias, las dos últimas pertenecientes a la pedagogía de la situación.

“Según el tipo de tareas, el docente toma una actitud diferente: en las tareas no definidas, la actitud es no directiva, en las semi-definidas es semi-directiva; y en las definidas es lógicamente directiva” (Morén, 2015).

Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes en la planificación de su clase concluye:

(...) los profesores llamados innovadores reconocen el valor del juego y el jugar, de modo que entienden al juego como un eje temático de la Educación Física que permite enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Es decir, les importa reconocer y desarrollar la habilidad de sus educandos para sumarse a la actividad sin prejuicio, o la habilidad para expresar y contagiar sentimientos y emociones para con el grupo.

- Gómez Smyth, Dupuy, Ianonne y Morén (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.

Finalmente, se logra, desde la intervención múltiple, caracterizar las prácticas pedagógicas críticas en Educación Física escolar, dándoles sentido desde cuatro diferentes abordajes, capítulos:

1- Sobre el proceso de construcción de la Educación física crítica, donde Gómez Smyth presenta las ideas y principios y hace un recorrido sobre las prácticas pedagógicas en educación física escolar que se vienen sosteniendo. En tal sentido, afirma que esta perspectiva crítica se va configurando en una dialéctica entre teoría y práctica, aunque deja en evidencia que, en el decurso de los acontecimientos, se teoriza más que lo que se practica. Plantea diversos factores que pueden contribuir a que exista cierta resistencia a traducir, en el terreno de trabajo profesional, aquello que, desde la teoría, resulta tan enriquecedor como las prácticas pedagógicas innovadoras.

2- La organización de las clases y propuestas de enseñanza en la educación física, Morén anticipa que, fundamentalmente, para que puedan darse la educación progresista, debe descartarse la idea del cuerpo como instrumento y establecer un vínculo de escucha con los estudiantes, que favorezca la formación como personas reflexivas, autónomas, creativas y solidarias. Para explicarlo, se dedica a conocer las características propias de los docentes con perfil emancipador en consistencia con los diseños curriculares y núcleos de aprendizaje prioritario, Elabora una matriz de datos donde establece un punto comparativo entre los modelos tradicional y constructivista y hace hincapié en las estrategias para el desarrollo y organización de la clase, participación de los estudiantes y propuestas de enseñanza, como el juego.

3- Intervenciones ante episodios de conflictos de los/as docentes de educación física, lannone se pregunta si la forma de resolver los conflictos es la adecuada si se pretende tener una postura crítica emancipadora como docente. Para responderse, indagó acerca de cuales eran los criterios adoptados por los docentes con estas características ante episodios de conflicto intersubjetivo. Concluye que, para los docentes innovadores, los conflictos representan oportunidades de aprendizaje, donde se contribuye a promover el diálogo y la resolución.

4- Tipos de intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar, a esto hace alusión Dupuy en el capítulo de referencia procurando sistematizar sus avances a partir de investigaciones exploratorias previas, como las de Gómez Smyth (2014, 2015), Gómez y Pizzano (2003), Gómez (2006, 2011) y Dupuy (2015).

Logró desentramar los cambios en el trayecto histórico en torno al juego y su concepción lúdica, estableció una relación entre el juego y el derecho a jugar e identificó las intervenciones para el desarrollo del jugar que suceden durante el accionar pedagógico-ideológico del docente, poniendo un baño de luz sobre la caracterización del docente emancipador en cuanto a sus prácticas y la circulación de saberes en torno al juego.

1.5.2. Relevancia cognitiva

Por lo anteriormente expuesto, se puede observar que hace tiempo se vienen desarrollando distintos abordajes de las teorías críticas como cambio de paradigma socioeducativo, así como la numerosa cantidad de aportes que se han hecho a la comunidad científica en torno al tema. Sin embargo, como se sostuvo en los antecedentes, aún no se evidencia un trabajo profundo sobre la *visión y función social de la Educación Física*, de tal manera que estos escritos, sirven de antecedente para continuar profundizando estos conocimientos. Nos permiten establecer una ampliación de los resultados obtenidos hasta el momento y elaborar una incipiente descripción de la variable comprometida en este estudio.

Con la producción de este material teórico, tenemos la intención de contribuir a enriquecer a la Educación Física y servir de antecedente para nuevas investigaciones.

1.6. Marco teórico

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

En el devenir histórico, la educación física ha sabido ser fiel reflejo de los cambios que a nivel sociocultural se produjeron y como tal puede, paradójicamente, producir los mismos comportamientos adversos y contradictorios.

En este capítulo, en primer lugar, se procura transitar por las diferentes etapas de la educación física escolar, sus usos y costumbres enmarcadas por el contexto sociopolítico que las caracteriza; y por otro, las prácticas innovadoras que de ella se han ido sosteniendo en el ámbito escolar, sus adaptaciones y el modelo que hoy parece legitimarla.

Se presenta aquí, una educación física que comienza a tomar sentido, desde las primeras exposiciones que Domingo F. Sarmiento (1842) (citado por Canessa, 1948) hace respecto de la necesidad de incorporar la educación *física* al currículo escolar desde una concepción militarista.

Así, le seguirán la teoría higienista de Romero Brest, que se sostuvo por 30 años, luego, nuevamente la militarista propia del gobierno golpista del '30, que se fusionó a mediados de la década del '40 con la corriente deportivista y, hacia mediados del S-XX, nuevas formas de ver el cuerpo que lograron incorporar, paulatinamente, una visión integral de la persona, contrapuesta a las anteriores, como la pedagogía naturalista alemana en los '60, de escaso desarrollo en nuestro país; la educación psicomotriz en los '70, que introdujo una mirada del sujeto como cuerpo y mente y que condujo hacia una corriente humanista de la educación física y, finalmente, la que nos trae desde los últimos 30 años, que nos ha llevado, en un lento proceso, acompañando los cambios sociales y los nuevos paradigmas, a recuperar la concepción que el hombre primitivo tenía sobre su cuerpo y el movimiento que, en su mayoría, como sostiene Gutierre (1981), entendían su corporeidad como una representación cósmica, donde había, inevitablemente, una compleja comunión natural con el entorno; dándole paso entonces, a la corriente holística de la actualidad.

En el segundo apartado de este primer capítulo, se da relevancia a esta *nueva* forma de hacer educación física, con una mirada crítica, la propuesta autónoma se presenta con prácticas pedagógicas innovadoras, que pretenden

lograr establecer ese hilo conductor que permite coser las partes constituyentes de la persona en un todo unificado, independiente y único, desde la escuela.

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

Las primeras exposiciones sobre la necesidad de incorporación al currículo escolar de la educación *física*, son las que, al respecto, hace Domingo F. Sarmiento y que se publican en 1842 con motivo de la apertura de la primera Escuela Normal en Santiago de Chile, según refiere Canessa (1948), donde postula fehacientemente que “(...) el objetivo de la escuela pública es: favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño (...)” (p.16), pensamiento que se logra consagrar con la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común en 1884, sosteniendo una mirada *integralista* de la educación que fundamenta las bases de la formación intelectual en la educación física, según afirma su biógrafo, Lugones (1911), sin perder de vista la concepción militarista, de la que era ferviente admirador; cómo se puede leer en uno de sus discursos: “(...) jugando y disciplinándose de niño, se ahorra de adulto, la vergüenza y el trabajo de aprender en el cuartel, con pérdida de un tiempo útil, a marchar en conjunto ejecutando maniobras necesarias en guerra” (Sarmiento, 1881, citado por Canessa, 1948, p.24).

La Ley 1420 de Educación Común (1884), en su Art. 14 expresa: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto” (p.13). Estos espacios, estaban guiados por los/as maestros/as normales o, en su defecto, por otras personas que, sin ser pedagogos/as, habían atravesado la experiencia deportiva y podían asumir este rol. Así fue como, en 1892, Enrique Romero Brest, un muchacho de provincia, eximio deportista, se traslada a Buenos Aires para estudiar Medicina y, para solventar sus gastos universitarios, se dedica, entre otras cosas, al dictado de la cátedra “Ejercicios físicos y militares” (Educación física), en los colegios Nacional Oeste y Nacional Sud (Zarranz y Zarranz, 2005), dicha práctica dio lugar a su tesis doctoral, denominada: *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*.

Entendiendo la educación física como la respuesta a la necesidad de cuerpos saludables, según el discurso médico, tal como analiza Scharagrodsky (2014), ante la importancia de capacitar en los hábitos y costumbres sociales, y de obtener un mayor control corporal, el Dr. Romero Brest propone un plan de acción inicial para

formar educadores físicos, dando lugar al curso de *Ejercicios físicos*, en 1901, que continuó hasta 1907; haciendo un relevamiento de datos en cada uno de ellos, evaluando la eficacia de los distintos recursos y estableciendo las relaciones entre las áreas médicas propuestas y el trabajo físico, con intención de optimizar el resultado, al decir de Romero Brest (1905) (citado por Scharagrodsky, 2014), lograr formar la especialización del “maestro de educación física” (p.109). Apoyado en los avances europeos y en el éxito de su trabajo, a partir de 1906, modifica el plan de estudios que hace extensivo el curso a dos años, pasando a denominarse “Curso normal de educación física” (Scharagrodsky, 2014, p.103). Se agregaron materias y carga horaria, hasta que en 1912 se ve lo suficientemente afianzado como para presentar el *Sistema Argentino de Educación Física* como el “producto científico de la época” (Scharagrodsky, 2015, p.160).

Si analizamos este proceso desde lo estructural de su contenido, podremos observar que, si bien se manifestaba en oposición a la corriente militarista, en los planes de estudio, se agregaba a partir de esa fecha, defensa personal como asignatura para los varones, manteniendo la estructura de las luchas y el contacto físico como signo de virilidad masculina; situación que se reforzaría con la modificación de 1915, que intensificó la práctica y agregó rutinas de bastones (Scharagrodsky, 2014). Simultáneamente, los contenidos se fueron diversificando, desprendiéndose en particulares otros que eran generales, manteniendo su origen biologicista debido a la gran influencia que Romero Brest recibía de los fisiologistas extranjeros, de las corrientes higienistas europeas, especialmente francesa, que lo asistían a afianzar cada vez más su convicción de que la educación física se debía como una herramienta de la medicina, que preparaba cuerpos fuertes y vigorosos, saludables, especialmente beneficiosos para el trabajo productivo (Scharagrodsky, 2014).

Desde sus inicios, Romero Brest (1909) (citado por Scharagrodsky, 2015), pretendió resignificar la *raza* propia de los argentinos con ascendente nativo, a la que denominó *latina*, adjudicándole condiciones motrices diferenciales de los europeos “(agilidad, elegancia, movilidad, etc.)”, aunque,“(…) sin el carácter de una absoluta afirmación científica, puede decirse que ciertas razas tienen como características muy especiales una determinada aptitud física (...)” (p.162), instalando, en su propuesta, un imaginario colectivo en torno a habilidades que ponían a nuestros niños, en el pedestal del atleta del año. Hecho que condicionó la

práctica de la educación física en nuestro país, a lo largo de todo el S. XX (Scharagrodsky, 2015).

Paulatinamente, fue fusionando el discurso médico y la antropometría hasta dar inicio, con la biometría, al discurso eugenésico hacia la década del '20 (Scharagrodsky, 2014), con ligeros e incipientes aportes de la psicología hacia finales de ésta.

El *Sistema Argentino de Educación Física* que, buscando su propia identidad, procuraba diferenciarse de los sistemas europeos, se constituyó sobre las bases de una fuerte crítica, especialmente, al sistema francés por su carencia fisiológica, pero también al inglés por diferir en las condiciones de adaptabilidad, al alemán por mantener una concepción militarista y al sueco por no complementarse con la veta psicológica, buscando legitimarse la propuesta 'romerista' y con un claro objetivo, según signaban las ideas fisiológicas modernas, centrado en el fortalecimiento de los cuerpos que naturalmente resultaban diestros (Scharagrodsky, 2015). No obstante, Romero Brest (1903) (citado por Scharagrodsky, 2015, p.161), deseoso de conseguir un sistema ecléctico, se apoyó en la corriente sueca con estricto criterio fisiológico propio de los laboratorios franceses.

Aunque las tensiones incesantes en cuanto a recuperar la militarización de la educación física escolar, incluido el intento fallido de 1924 de modificar los planes por parte de la primera comisión destinada a tal efecto por el entonces Ministro Sagarna, no fueron suficientes para derribar la imponente propuesta Romerista, el golpe militar de 1930, que logra efectivizar el retiro de oficio al Rector del Instituto Nacional de Educación Física en 1931 y con él a una gran parte de su plantel docente, reemplazándolos por profesores egresados de los institutos militares, da lugar a nuevos campos de acción y a la creación de organismos gubernamentales, entre ellos:

- La Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, en 1936, por parte del gobernador Manuel Fresco (1936-1940), quien apoyó activamente el golpe de estado de 1930 que dio lugar a la llamada: década infame (Bejar, 1997) y cuya asunción se caracterizó por un sinnúmero de irregularidades. Estrechamente ligado a las corrientes políticas fascistas europeas, procuró, en varias oportunidades, replicar modelos adaptándolos al contexto provincial (Bejar, 1997).

Esta suerte corrió la reforma educativa fresquista, cuyos ideales eran: “la fe en Dios, el amor a la Patria y el afecto a la familia” (Fresco, 1937, citado por Scharagrodsky, 2006), legitimado, en el caso de la educación física, por el Mayor Horacio Levene, que participó en la confección de los programas de Pedagogía de la Educación Física y el presidente del Consejo Nacional de Educación Física y Director General de Tiro y Gimnasia, amigo de Levene, Gral. de Brigada Adolfo Arana (Scharagrodsky, 2006), que había caracterizado a la propuesta romerista de mantener “viejas ideas izquierdistas” y de que, en 30 años, no había hecho más que “vegetar en una acción anónima y negativa” (Arana, 1938, citado por Scharagrodsky, 2006).

Así, desde Buenos Aires, buscarían cumplir con el inefable objetivo de “una raza fuerte y viril, noble y resuelta, apta para todas las luchas de la vida (...)” (Arana, 1938, citado por Scharagrodsky, 2006).

- La Dirección General de Educación Física Nacional, en 1938, dirigida por César Vásquez, un civil, abogado y escribano de profesión, deportista, que abrazaba orgulloso su condición de Oficial de Reserva del Ejército Argentino y que había sido, como el Gobernador Fresco, un ferviente colaborador del golpe de 1930 (Saraví Riviere, 2012).

No obstante Vásquez, siempre dentro de la corriente militarista, se destacó por sus intentos de promocionar la actividad e impulsó medidas para el dictado de la educación física en los colegios secundarios del país, ajustó el funcionamiento y los programas del Instituto de Educación Física y, por iniciativa del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Jorge Coll, por Decreto del 31 de marzo de 1939,

(...) se estableció el funcionamiento del Instituto Nacional de Educación Física en su sección masculina, con cursos de dos años, en el predio sito en Almirante Brown 855, San Fernando, creándose allí el Internado, cuyo sistema para alumnos provenientes de distintas provincias facilitó una labor eficaz y la rápida formación de: profesionales capaces para todo el ámbito Nacional (MCyEN, s.f., p.4), con el fin de llevar la educación física a las provincias (Saraví Riviere, 2012).

Formó un equipo de Inspectores de Educación Física, para seguir de cerca el desarrollo de la actividad en las escuelas secundarias, con gran cantidad de exigencias como: “(...) horarios, instalaciones, uniformes, planes de trabajo,

excepciones, normas claras para la promoción, problemas de salud, competencias” (Saraví Riviere, 2012, p.235) y ordenó la creación, en 1939, de Departamentos de Educación Física en cada escuela, como base de la organización interna de la actividad física, con el inconveniente de que para cubrir los puestos se priorizaría la experiencia en la práctica deportiva a la titulación docente (Saraví Riviere, 2012).

Destinados a acompañar estos procesos, y en una clara muestra de apatía a la corriente romerista, mediante Resolución Ministerial N°19 del 6 de marzo de 1939, logran derogar el Sistema Argentino de Educación Física, que desaparece así, de las escuelas nacionales. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Saraví Riviere, 2012).

La nueva disposición curricular, incorpora en el “*Programa de instrucción primaria*, del Consejo Nacional de Educación, del año 1939” (Scharagrodsky, 2004, p.71), nuevas prácticas corporales en las escuelas: *los deportes*, con características explícitamente discriminatorias y sexistas y manteniendo la impronta militarista propia del gobierno de turno, condición que se mantendrá hasta la promulgación, en 1993, de la Ley 24.195, *Ley Federal de Educación* (Scharagrodsky, 2004).

Una ley controvertida que, por primera vez, contempla todos los niveles y modalidades del sistema educativo, de aplicación nacional y con profundos cambios, entre los que se destacan: en su Art. 4°, “La responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación” (Ramallo, 1999), y extiende el compromiso sobre las acciones educativas, a todos los agentes sociales incluyendo las confesiones religiosas; en su Art. 5°, se reconoce el derecho de enseñar y aprender de manera equitativa e igualitaria, en el Art. 6° “posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer” (Ramallo, 1999); En el Art. 10°, se establece la obligatoriedad de la educación desde el pre-escolar y hasta los 14 años de edad; Se hace lugar a los regímenes especiales: educación especial, educación de adultos y educación artística; en el Art. 39, se garantiza, a través del Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, la gratuidad de la educación en los servicios estatales, en todos los niveles y modalidades, provocando la descentralización y delegando a las provincias la responsabilidad por el sostenimiento del sistema educativo, lo que les provocó una importante crisis financiera (Ramallo, 1999).

1.6.1.2. El camino hacia la emancipación de la Educación física.

Retomando las prácticas corporales de la década del '40, vale decir que la deportivización de la actividad física escolar en aquellos años, tuvo dos objetivos fundamentales: por un lado, la configuración de los modelos femenino y masculino, tal como se mencionó anteriormente, y por otro, como sostiene Gómez (2007), la escuela como cuna de atletas, transformando la educación física, en la antítesis de los objetivos que ésta pretendía. La DGEF había establecido la obligatoriedad de crear en las escuelas el 'Cuerpo de Adalides' y 'el Club Colegial' de manera de que los organismos pudieran "contribuir a la promoción de los alumnos más capaces" (Saraví Riviere, 2012), estimulando la participación en los torneos deportivos intercolegiales.

"(...) La presión social ejercida sobre los deportistas en todos los países del mundo para que se esfuercen por ganar en las competencias internacionales es otro factor que incide en la destrucción del elemento lúdico del deporte" (Elias y Dunning, 1992, p.268). Esta presión social de la que hablan los autores es la misma ejercida desde el contexto escolar ante las diferentes representaciones del deporte, tornándolo competitivo, aunque se pretendiese lúdico.

Inmersa en una crisis de identidad, la educación física va en busca de un nuevo modelo legitimador y hacia fines de la década del '50 se llevan a cabo una serie de estudios que determinan la necesidad de profesionalizar la actividad con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas escolares, creándose entonces, nuevos institutos de formación docente: El Instituto Nacional del Profesorado de Educación Física con sede en Santa Fe, por Decreto N°16.864, el 18 de diciembre de 1959 y el Instituto Nacional del Profesorado de Educación Física de Mendoza, por Decreto N°7.189 del 23 de junio de 1960 y habilitándose en 1962, también por decreto, el "Plan de estudios para Cursos de Especialización de Maestros Normales en Educación Física Infantil" (Villa, 2009, p.113).

En este contexto el médico y profesor alemán Carl Diem (1962) (citado por Villa, 2015), hace una evaluación sobre la educación física en Argentina, resaltando la importancia de la actividad, especialmente en la medida en que se vislumbraba en nuestro país un crecimiento técnico e industrial, proponiendo el *Programa Diem* creado en 1961, que continuó hasta 1962 a cargo de su esposa, la Profesora alemana Liselott Diem (1964), que sostenía que la sociedad altamente

industrializada, debería compensar en la educación física escolar, aquella capacidad de movilidad que los niños y las niñas perdían por la falta de espacio físico en las grandes urbes (Villa, 2015).

Las actividades estaban basadas en la propuesta de Annemarie Seybold (1963) (citada por Villa, 2009, p.115), llamada *Principio de adecuación a la naturaleza*. Aunque, como sostiene Villa (2009), “(...) el *Programa Diem*, no podía resolver un problema que no teníamos” (p.117). Los espacios abiertos y posibilidades de recreación natural de los niños y niñas en edad escolar en Argentina de la década del ‘60, siendo un país incipientemente industrializado y de tamaño inconmensurable, no se comparan a los de Europa para la misma época. No obstante, podemos destacar que, en esta segunda mitad del S.XX, se comienza a vislumbrar una educación física centrada en el sujeto, una tendencia pedagógicamente gestáltica.

Esta tendencia adquiere fuerza en la década del ‘70, cuando se instala una nueva forma de educación del cuerpo y el movimiento: la *Psicomotricidad*, con ella el centro de atención es el componente psicoafectivo.

La pedagogía psicomotricista, hace una fuerte crítica a la corriente deportivista que se venía desarrollando desde hacía varios años y, en 1965, en el Coloquio de Deportes Colectivos de Vichy, Francia, organizado por la Secretaría de Estado de la Juventud y los Deportes de ese país, su precursor, Jean Le Boulch, promueve un alerta a los entrenadores en contra de la tendencia evidenciada en homologar los ‘deportes colectivos de adultos’ con los ‘juegos de reglas’ de los niños y niñas (término que toma de Piaget y Chateau, s/f), a la que entiende como una intencionalidad de obtener mejores deportistas competitivos a futuro y enfatiza, en la diferencia sustancial que existe entre ambos, el primero caracterizado por la competitividad y el segundo por el placer de jugar propio del niño y la niña, como motor fundamental de su desarrollo (Le Boulch, 1986).

La psicomotricidad, pretende una educación que involucra la totalidad del individuo para prepararlo, desde pequeño/a, en sus aprendizajes futuros, considerando al cuerpo como herramienta del desarrollo cognitivo, la educación del niño y la niña desde el movimiento y éste/a, como “un instrumento al servicio del intelecto” (Villa, 2015, p.383), dejando de atender al cuerpo solamente como reproductor de movimientos, y entendiendo al movimiento como respuesta a la

intencionalidad del sujeto, como parte de un proyecto personal que incluye su contexto psicoafectivo (Villa, 2009).

El gran aporte, justamente, que hace la psicomotricidad a la educación física es la consideración de la persona como cuerpo y mente.

Jean Le Boulch (1983) (citado por Villa, 2009, p.120), justifica el nacimiento de esta corriente educativa en "(...) las insuficiencias de la educación física, que no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo" y basa su pedagogía en la "preparación funcional para los aprendizajes escolares básicos" (Villa, 2009, p.120), legitimando la educación psicomotriz en la escuela primaria, en el rol que ésta desempeña en la prevención de las dificultades de aprendizaje (Le Boulch, 1986).

Le Boulch (1986), afirma también, que la escuela debería procurar una "(...) verdadera preparación para la vida, y los nuevos métodos pedagógicos, entonces, deben tender a ayudar al niño a desenvolverse óptimamente, a aprovechar al máximo sus recursos, preparándolo para la vida social" (p.31), en tal sentido, sostiene que cuando el/la niño/a está en condiciones de ser constructor de una imagen corporal complaciente y equilibrada, puede entonces formar parte "activa y cooperante en el interior de un grupo" (Le Boulch, 1986, p.43). La sociabilización, entonces, resulta en producto de una buena construcción de su propia imagen corporal.

Sin embargo, este modelo llevó a relegar el sentido propio de la educación física, desvirtuando sus condiciones para la constitución del aprendizaje escolar, motivo por el que de a poco los cuestionamientos sobre las funciones que venían siendo asignadas a la Educación Física Escolar, fueron impulso para la revisión de sus prácticas (Gómez, 2007).

La marcada influencia que recibe nuestro país, de la pedagogía europea, desde 1990, debido a la masiva importación de bibliografía proveniente de España, aporta una didáctica que se construye a partir de situaciones problemáticas donde el niño y la niña son protagonistas y el o la docente un/a guía, una educación basada en el sujeto, originada y conducida por el/la profesor/a, apelando a su capacidad de resolución para la construcción de sus aprendizajes (Villa, 2009).

En los últimos 30 años, se ha podido observar una nueva corriente emancipadora de la Educación Física, ni totalmente liberada de sus estigmas pasados, ni despojada de ciertas influencias deleznable, pero sí crítica y madura,

con intencionalidad de cambio, con profundo reconocimiento del sujeto como centro de su universo, con una mirada que promete ser holística, transformadora de la educación desde la complejidad del ser persona.

No obstante, los cambios de paradigma no se consiguen de un día para el otro, sino que llevan años de trabajo y, sobre todo, una profunda mirada introspectiva, en este caso, hacia las propias prácticas pedagógicas.

La perspectiva crítica en educación física se ha ido configurando así, en una forma de ser docente, debido a que gran cantidad de factores como la débil identidad de la educación física, la carencia en el reconocimiento dentro del terreno educativo como campo disciplinar competente, los preconceptos desvalorizadores que socialmente se han ido gestando a lo largo de los años en torno a la profesión del educador físico, la fuerza con que la educación física se mantiene unida a la corriente higienista como forma de legitimación y la resistencia natural al cambio, han sido suficientes para que, como dice Gómez Smyth (2017), haya “más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras” (p.2).

1.6.1.3. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.

La evolución del constructo motriz fue acompañada y se ha visto representada, por momentos sufrida, en la manera en que la corporeidad se fue modificando, por la motricidad: libre y salvaje, bailada y jugada, ritualizada, sometida y disciplinada, competitiva y cruel, luchada, prohibida, militarizada, politizada, estilizada, deportivizada, jugada y, otra vez, libremente expresada.

Entendiendo entonces, que la corporeidad es “(...) un espacio de producción ideológica (...)” y que, “si el cuerpo es un lenguaje de la identidad social lo es, especialmente, en el sentido de que expresa la diferencia” (Vicente Pedraz, 2007, p.62), como las conductas motrices son únicas e irrepetibles, propias de cada persona en relación con su mundo circundante y sus emociones, pero en sentido colectivo, “compartiendo esa singularidad con los demás” (Lagardera Otero, 2009, p.4). A modo de paralelismo, la escuela resulta ser el reflejo de la sociedad, y así como ésta se resiste a brindarle a la educación física, los espacios académicos para su desarrollo, lo mismo sucede en el ámbito escolar donde, desde sus currículos, normativas y leyes, solo se la entiende asociada al desarrollo físico (Rozengardt, 2013).

En tal sentido, en los últimos años, se ha venido dando una corriente emancipadora que pretende una aproximación a las prácticas pedagógicas innovadoras que acompañen el paradigma crítico, desde una postura docente reflexiva, que logre con ellas, aportar identidad y legitimación a la Educación Física Escolar.

Según Kirk (2008), debido a la mercantilización de la actividad física, a estas ideas innovadoras desafiantes y a un nuevo paradigma deportivo como práctica escolar, se nos aleja de la *idea de Educación física* y posiblemente ésta desaparezca de su forma conocida, es en este sentido, que el papel de la escuela debe entenderse como transformador social y cultural y no como de reproducción.

Con una mirada radical y tajante, Vicente Pedraz (2007), va más allá y hace un llamado a desescolarizar la educación física, justificando su propuesta con una fuerte crítica a la escuela por vaciar al sujeto de su historia cultural en su afán de unificar a *todos* para moldear dependencias de los criterios pedagógicos institucionales, manifestándose ésta, al servicio de las clases dominantes.

Entendiendo al cuerpo, desde la mirada social, como poseedor y efector sociopolítico, asegurando que "(...) todo orden político se produce conjuntamente con un orden somático en el que el cuerpo se presenta siempre como un operador escenográfico de las diferencias (...)", en tanto el primero "(...) es la resultante de las diversas luchas sociales que concurren en una sociedad en el intento de resistir, obtener, mantener o incrementar alguna clase de hegemonía" y el segundo, "(...) en cierto modo, es la expresión más material sin dejar de ser, por ello, simbólica de la lucha política" (Vicente Pedraz, 2007, p.61).

En definitiva, Vicente Pedraz (2007), acuerda que el cuerpo no puede dejar de ir a la escuela, pero como portador de subjetividades, no es punible de ser evaluado por el patrón al que responde la calificación en la institución por diversas razones que no son coherentes a la educación física escolar y, "(...) si el sistema no es capaz de asumir una amortización completa de la educación física, sería necesario al menos considerar la optatividad como paso previo a la desescolarización de los aprendizajes corporales" (p.79).

Está claro que los cambios de paradigma, como se dijo anteriormente, no suceden de un día para otro, de modo que esa etapa en que transcurren los cambios, la denominada crisis, es acompañada por gran variedad de modelos que intentan imponerse. Algunos desde la práctica y otros solo desde la teoría, algo que

lamentablemente, en muchos casos, deteriora la intencionalidad de los supuestos planteados ya que no necesariamente se traducen en hechos.

Para ordenar, limpiar, encontrar, recuperar, es necesario antes desordenar, apartar, separar, romper y tirar. Eso, es lo que sucede en las crisis y así es como la Educación Física se encontró, casi de repente, perdida en su desorden, apartada de aquello que la legitimaba, relegada y casi olvidada y desvalorizada; algunos autores como Vicente Pedraz (2007), pensaron que tal vez, era momento de regalarla, otros propusieron acondicionarla y darle nuevos sentidos, como Bracht (1996), que sostiene que no se puede renunciar a la fundamentación autónoma y asume que no es correcto apenas definir a la educación física por su función social, indicando que el punto de referencia para su sustentación, es el *fenómeno del movimiento*, en el sentido en que el hombre es así como se relaciona con el mundo y por lo tanto, esto merece ser transitado por la escuela, afirmando que “Legitimar la EF significa, (...) presentar elementos plausibles para su permanencia o inclusión en el currículo escolar (...)” (Bracht, 1996, p.39).

La corriente pedagógica innovadora entiende, como dice Le Bretón (1992), que el cuerpo no puede concebirse como un objeto, no existe como tal, no vemos cuerpos, sino hombres y mujeres. Aún, en un dualismo social, en las sociedades tradicionales puede verse una persona supeditada a lo colectivo en un ser integrado por hombre, naturaleza y cosmos, mientras que, en las sociedades individualistas, se impone el cuerpo como un límite frente a los otros, un hombre autónomo, encerrado en sí mismo.

La ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los educandos puedan reflexionar sobre aquello que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones de cultura física. Qué normas y qué valores se expresan ante su realización, cómo conforman la subjetivación y gusto de cada persona. (Gómez Smyth, 2017, p.18)

Desde una mirada holística, para comprender las prácticas innovadoras, habría que aclarar el contexto. Entenderse como parte de un universo, al que estamos íntimamente ligados, vinculados, en un intercambio permanente que nos retroalimenta y que, al decir de Lagardera Otero (2009), donde nuestra especie está siendo protagonista del cambio, no solo desde lo cultural sino desde el compromiso

moral a que nos ha llevado la crisis ecológica que desde años atrás hemos desatado, intentando ahora, revertir los efectos desastrosos y asistir a un planeta que nos habita, como nosotros a él.

Desde esta concepción, es necesario pensar una cultura física que transforme positivamente conductas y las haga sostenibles, centrada en la persona como un todo, logrando un disfrute en su relación social y natural.

Por último, comprender qué tipo de acciones son esas que podemos encarar desde la educación física, considerando que el fin de la educación física sostenible, consiste, fundamentalmente, en contribuir a mejorar el vínculo de la persona con su propia existencia y la de su entorno.

Enseñar como arte, a disfrutar de las acciones motrices, a sentir compasión, a compartir, a comprender, a generar buenos vínculos de amistad y paz social, a amar y amarse (Lagardera Otero, 2009).

1.6.2. Capítulo 2: Los modos de planificación y saberes de la cultura corporal en Educación Física.

La forma de organizar nuestras prácticas se ha ido transformando notablemente en los últimos años y no ha estado ajena a la crisis que afronta la educación física como disciplina.

En este capítulo, nos avocamos a acercar los diferentes abordajes que sostienen la planificación pedagógica y cómo se sustentan desde la teoría crítica emancipadora. Asimismo, abordamos la conceptualización de los saberes en educación física escolar, cómo asume el Estado Nacional el compromiso para el tratamiento de los contenidos y en qué consiste el rol docente frente a la transformación que significa el proceso educativo.

1.6.2.1. Modalidades de planificación en Educación Física.

Cuando hablamos de planificación, nos referimos a una forma de organización. Planificar en Educación Física implica comprometerse con el proceso educativo de manera organizada.

Si bien la planificación muchas veces parece redundar en una práctica burocrática que lleva a tomar distancia de la praxis con formalidades que ponen a los docentes frente a su propio rechazo, es necesario recordar, que ésta, está

pensada para ser un aporte, una herramienta para las propias prácticas pedagógicas, una oportunidad de revalorizarse, de revisar los errores y aciertos pasados, de pensar nuevas alternativas, formularlas en el tiempo y armar nuevas estrategias.

Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus alumnos/as, pero, al mismo tiempo, es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo (...). (DGCyE, 2008, p.4)

Para que esto sea posible, es necesario que los docentes, estén abiertos a la escucha activa, a considerar la voz de niños, niñas y adolescentes, protagonistas de dichas prácticas, de manera de construir una educación inclusiva y respetuosa de sus derechos de participar en este constructo.

No obstante, la planificación no es como una receta de cocina donde, a partir de una lista de ingredientes, se desarrolla un proceso meticuloso con un orden, tiempo, temperatura y hasta instrumentos específicos que respetar. La planificación resulta ser un boceto de nuestra propuesta, una idea de trayecto, en algunos casos, bastante exacto, pero de ninguna manera único e irrevocable.

Me animo a decir, que los/las profesores y profesoras, tenemos la obligación moral de revisar nuestras planificaciones periódicamente, de manera de ajustar nuestras prácticas a las personas a quienes se nos ha confiado para educar; como individuos, como grupo, como seres emocionales, sensibles y cambiantes. Somos nosotros/as y nuestras prácticas quienes debemos adecuarnos a los/as niños, niñas y adolescentes y no a la inversa. “Los sucesos que aparecen en la clase suelen acabar rápidamente con la ilusión de control del docente y el plan diseñado debe ajustarse a los requerimientos de los alumnos/as y del contexto” (Corrales et al, 2008, p.7). Tal como sostiene Gómez Smyth (2016),

(...) cada docente de Educación Física puede disponer de diferentes modalidades de planificación, que posee la libertad y la autonomía didáctica de elegir diferentes modelos de planificación que sean acordes a su manera de pensar, hacer y sentir la Educación Física. No deberían de existir exigencias determinadas, pero sí la exigencia de planificar. (p.2)

En efecto, los/as docentes podemos optar por diferentes modalidades de planificación y formatos para su organización: por proyecto didáctico, unidad didáctica o unidad temática, en cuadro o lista, pero “todas ellas deben incluir expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación y recursos, entre otros componentes” (Corrales et al, 2008, p.9).

Para determinar las expectativas de logro, antes que nada, debemos tener muy claro cuál es nuestro sentido pedagógico-político y para eso es necesario, como afirma Gomez Smyth (2016), anclarse sobre la teoría, “disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica” (p.3), implicarse con el proceso.

Entender a la educación física holísticamente, conduce necesariamente también, a planificarla de esa manera, una vez parados/as sobre una postura política clara, resulta superador presentar una propuesta que permita al sujeto de aprendizaje conectarse con su entorno, con su contexto, consigo mismo/a, con sus compañeros y compañeras, con el universo al que se encuentra vinculado/a y del que resulta vinculante.

El nuevo paradigma constructivista, entre otros que surgen en la segunda mitad del S.XX, propone justamente una construcción guiada y cuidada del aprendizaje. Esa construcción es la que debemos dejar plasmada en la planificación, como sostiene Gomez Smyth (2016), ya no desde la priorización de contenidos y objetivos de cada clase, sino “(...) empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone” (p.4).

Desde un pensamiento emancipador, Rozengardt (2011), propone una Educación física que trascienda la estructura de la enseñanza en el contexto educativo, que sea integrada e integradora, en la que no existan exclusiones de ningún tipo. Donde los/as niños y niñas puedan apropiarse de los conocimientos para adquirir capacidades resolutorias en diferentes situaciones y ambientes desde la clase hacia la vida fuera de la escuela, aprendiendo así a desarrollarse como personas autónomas e independientes, con actitud social transformadora.

Acercándonos a esa idea, en un estudio realizado por Gomez Smyth en 2017, acerca de las modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial, se ha dejado plasmado que los docentes transformadores que proponen prácticas pedagógicas innovadoras en educación física, plantean sus planificaciones

desde el “Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico” (p.1).

Asimismo, otros estudios, como el realizado por Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén, (2017), han manifestado que éstos/as no llevan una clase estructurada de manera tradicional, sino que se construye a partir de los intereses y propuestas de los niños y niñas junto con las actividades previstas por los docentes. Se vive un clima de diálogo y cooperativismo, donde se reflexiona sobre las actitudes emergentes en el grupo en donde la clase se traduce en una sucesión de experiencias compartidas (Gomez Smyth, 2017).

Para lograr clases innovadoras y contrahegemónicas, necesitamos entonces, abrir los ojos hacia una visión lejana, más allá de nuestros horizontes terrenales. Dejar correr el instinto creador ilimitado y poner en juego la perspectiva cósmica de la que renegamos estar desconectados, ser personas libres, autónomas, críticas para educar personas libres, autónomas, críticas. En definitiva, sostener una práctica educativa subversiva o hereje, al decir de Bourdieu (1990).

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

Como hemos sugerido anteriormente, la corporeidad puede entenderse como una radiografía social pues, como el niño y/o la niña se manifiesta en reflejo de su entorno familiar, la corporeidad lo hace como espejo sociocultural. Tanto es así que algunos autores, como Bernard (1985) y Le Breton (1995), sostienen que puede conocerse la historia de una cultura, ahondando en su corporeidad.

El hombre encuentra su significado a través del sentido de la percepción que tiene del mundo. El concepto de corporeidad es en función de su propia experiencia con el entorno (Merleau-Ponty, 1945).

Las nuevas formas de ver el cuerpo que surgieron contrapuestas a las teorías biologicistas de educación para el movimiento lograron una visión integral, completa e intrincada basada en los conceptos de motricidad y corporeidad.

En sí misma la motricidad es la base del hacer humano y puede ser analizada para obtener la información que, científicamente, permite un estudio tangible y acabado sobre las conductas humanas, pues deja denotar, más allá de lo estrictamente biológico, la relación y diversidad de conexiones que el hombre tiene y mantiene con el entorno. Por lo tanto, no solo se hace necesaria desde la

metodología para el estudio social, sino también para cualquier otro avance científico que pretenda contextualizar y considerar para sí las variables constitutivas del entorno. No podemos hablar de mirada objetiva si no hemos tenido en cuenta el objeto de estudio en su complejidad absoluta, aún para las investigaciones de laboratorio, pues el hombre no es solo la suma de sus partes. El Ser humano es sensación, emoción, relación, comportamiento. El Ser humano es su corporeidad y motricidad.

Bracht (1996), señala que se buscó dar legitimación a la educación física, en base a dos modelos: heterónimo y autónomo, dividiendo en ellos, las dos corrientes más relevantes de su abordaje: biologicista y filosófico-fenomenológico, empero él mismo sostiene que “Es importante observar, una vez más, que son tipos ideales que he creado, y que no aparecen de forma pura, y sí, en la mayoría de las veces, combinados e interrelacionados”. Si bien, desde el modelo heterónimo se acentúa la función productiva y desde el autónomo la lúdica, ambas pueden darse simultáneamente. En ésta y otras aproximaciones a la legitimación de la educación física, su estructura fue condicionada a la escuela, el deporte y la gimnasia.

Acompañando la mirada de Bracht (1996), es lógico pensar que la fundamentación heterónoma, que busca la importancia pedagógica de la educación física en las repercusiones sociales, debería dejar de poner el foco en el mundo del trabajo para ponerlo en el del no trabajo (ocio), ya que no es posible separar a la persona de su medio circundante (incluyendo el laboral), se podría entender entonces, esta referencia específica al mundo del no trabajo para la educación física, siempre que sus contenidos apunten a ser propios de la actividad lúdica y no laboral, considerando que, en definitiva, se utiliza al ocio como parte de un proceso de fortalecimiento para el trabajo.

Si se entiende que la educación física es importante porque el ocio es importante, se educaría a la persona para ocupar de forma autónoma su tiempo libre, el de no trabajo, a través del movimiento, brindando herramientas para entender y asumir una postura reflexiva frente a la cultura corporal y, en ese sentido, “desarrollar una socialización compuesta de valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes” (Bracht, 1996, p.55).

Según Gómez (2015), la educación física transmite saberes que resultan determinantes en los procesos de enseñanza aprendizaje. Saberes que han sido legitimados a lo largo de la historia desde su función socialmente asignada y que,

los conocimientos que se han ido produciendo en torno a ella, están directamente relacionados con las diferentes disciplinas o subcampos, según sus intereses, como se mencionó anteriormente.

Habermas (1972) (citado por Grundy, 1991, p.5), define al Interés, como “El placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” y los divide en *técnicos, prácticos y emancipadores*, constitutivos de tres tipos de ciencias sobre las que se funda el saber: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica respectivamente.

- El primero, está orientado hacia la necesidad de preservarse y preservar la especie, requiere de una inclinación hacia el control y organización del contexto sobre aquellos aspectos que, socialmente, resultan relevantes. En el caso educativo, se puede observar en el diseño curricular por objetivos, cuya intención es la de mantener una medición y control por el aprendizaje del/a alumno/a.

Las teorías desprendidas de la ciencia sobre la que este interés se constituye, empírico-analítica, “comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis legaliformes de contenido empírico” (Habermas, 1972, p.308, citado por Grundy, 1991, p.6), radicando en la necesidad de fundamentar y explicar el conocimiento.

- El interés práctico, es el basado en la comprensión del medio circundante con el fin de mejorar su forma de habitarlo y relacionarse con él. Reside en el *deber hacer*. Las ciencias histórico-hermenéuticas sobre las que se enraíza, incluyen la “interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología” (Grundy, 1991, p.8). “La verificación de las hipótesis legaliformes en las ciencias empírico-analíticas tiene su contrapartida en la interpretación de los textos” (Habermas, 1972, p.309, citado por Grundy, 1991, p.8). En el ámbito educativo, se puede observar en la interacción de los sujetos de aprendizaje (docente-alumno/a), en pos de dar una acabada comprensión a determinado tema en cuestión y darle sentido práctico.

- Por último, el interés emancipador, que consiste en abogar por la independencia y la libertad, Habermas (1972, citado por Grundy, 1991) lo identifica con la autonomía y la responsabilidad, está íntimamente ligado a las ideas de justicia e igualdad y solo es posible mediante la autorreflexión, ya que es un proceso individual pero que afecta lo colectivo debido a la interacción social. Éste es un “(...) interés fundamental por la emancipación para comprometerse en una acción

autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1991, p.13). Una educación emancipadora, pretenderá la implicación de los/as participantes en el espacio educativo, tratando de modificar las estructuras de producción de aprendizajes, que puedan resultar limitantes de su libertad, supone una reciprocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos intereses son los que influyen en la forma en que los seres humanos construimos el conocimiento.

De esta manera, “(...) los saberes sobre el cuerpo tienen diferente relevancia según los considere el antropólogo, el fisiólogo, el educador físico” (Gómez, 2015, p.103).

El hecho de que los conocimientos que transmite la educación física sean más abstractos que los que transmiten otras áreas científicas, no significa que no se inscriban en ellos cuestiones relevantes del desarrollo humano, aunque, debido a ello, parece costarle mucho más hacerse del valor de su práctica profesional y se encuentra “en un lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas, objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios” (Crisorio, 2003, citado por Gómez, 2015, p.111).

Cuando Pastor (2004) hace una crítica a la “estructura de la sesión de educación física”, se presenta frente al pensamiento positivista de Comte, mencionando la estructura de criterios fisiológicos “más propia de sesiones de entrenamiento físico-deportivo que de prácticas educativas” (p.4). Estableciendo una relación con el interés técnico, propio de las ciencias empírico-analíticas, propuesto por Habermas (1972) (citado por Grundy, 1991, p.7) donde, “El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una acción instrumentada [...]”.

Buscando responder a esto, Gómez (2015), afirma que la educación física se centra, en una competencia a la que denomina *actuacional*, que refiere a la resolución de problemas, donde las conceptualizaciones adoptan sentido, materializada en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, para ello, ésta “exige la apropiación progresiva de tres tipos de saberes: eruditos, expertos y personales” (Gómez, 2015, p.111).

Los saberes eruditos, se originan en la investigación científica, en la originalidad del aporte de la praxeología motriz; los expertos, surgen de la reflexión

y/o de la práctica (por ejemplo: deportiva) y; los personales, de las actitudes práctico-reflexivas y emocionales de los alumnos y alumnas (Gómez, 2015).

López Pastor y otros (2004), hacen un llamado de atención a la necesidad de diálogo, de espacios de “asamblea” y de poner en común el trabajo realizado y a realizar, generar hábitos de cordialidad, organización, etc.

La situación cómoda en la que, en muchos casos, nos encontramos los/as profesores y profesoras de educación física, nos hace mantenernos en ese lugar clásico de conductismo, donde los contenidos a enseñar se traducen en una suerte de lista de conocimientos científicos seleccionados a tal efecto, con criterios que suelen dejar de lado las cuestiones intangibles del ser persona: relacionarse, compartir, actitudes para la resolución de problemas, etc., pero, como sostienen Candreva y Susacasa (2015), “Las personas se constituyen como tales gracias a la interacción con un medioambiente social y cultural, donde algunas formas de socialización se dan naturalmente y otras requieren una educación formal” (p.103).

Tratando de equilibrar en este sentido, es que surgieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), en 2004, un documento elaborado en base a un acuerdo político de alcance nacional, sobre los aprendizajes fundamentales que los alumnos/as deben obtener durante el trayecto escolar (Candreva y Susacasa, 2015).

Para que los contenidos se conviertan en educativos, no se necesita magia, sino de un compromiso de las prácticas pedagógicas, de involucrarse en el proceso, ser reflexivo/a y crítico/a, ser docentes transformadores/as.

Resulta imperioso y superador que los/as profesores/as de educación física, nos miremos introspectivamente y nos entendamos como guías para que los niños, niñas y adolescentes, se reencuentren consigo mismos, con su esencia, con su calidad de ser persona, con su motricidad lúdica.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

- Identificar y caracterizar la función social asignada a la Educación Física, según la visión que sostienen los profesores de Educación Física de primer ciclo del nivel primario que ejercen actualmente en el sistema educativo formal argentino.

1.7.2. Objetivos Específicos

- Identificar las visiones que los docentes sostienen sobre la Educación Física a partir de las definiciones que dan de ella.
- Describir la modalidad y el sentido de planificación que otorgan los docentes en Educación Física.
- Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen y hacen circular los docentes en Educación Física.
- Identificar los objetivos propuestos y las expectativas de los profesores de Educación Física de primer ciclo de nivel primario.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2.1. Tipo de diseño

Con este trabajo de investigación, se busca colaborar con la delimitación de los espacios autónomos que ocupa la planificación docente para el hacer pedagógico en educación física escolar y los aportes que desde allí se evidencian, a la teoría crítica emancipadora, a través del estudio de la visión y función social que éstos le otorgan a la educación física.

En función de las condiciones en que se persiguen estos datos, debido a que éste se refiere al “tipo de estrategia investigativa desarrollada en el área de las ciencias sociales y humanas (...) y que se nutre de orientaciones filosóficas interesadas en la comprensión de los fenómenos históricos, humanos y subjetivos” (Ynoub, 2014b, p.23), se ubica en el enfoque metodológico cualitativo.

Si bien los trabajos realizados previamente por Cucci (2013), Iannone (2015), Dupuy (2015), Moren (2015) y Gómez Smyth (2016; 2017), acerca de las distintas formas de intervención del docente innovador, han logrado grandes avances en torno al tema de estudio, la complejidad que éste representa no permite aún, dar conclusiones acabadas y definitivas para correlacionar o explicar el fenómeno, por lo que se propuso un diseño exploratorio-descriptivo, entendiendo que, los exploratorios, según Hernández Sampieri et al. (2006),

(...) sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos, (...) se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. (p.100)

Cuestión que también se puede dar “(...) si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (p.101) y, descriptiva, porque “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri et al., 2006, p.103). Se orienta a describir el comportamiento de variables. Hecho que se consolida con el trabajo realizado sobre la variable *Visión y función social de la*

educación física y sus valores, analizados con una muestra escasa o “intensiva”, procurando ahondar en su comportamiento y características.

Se le dio un tratamiento temporalmente sincrónico “(...) por abordar el mismo tipo de entidad, considerando diversos ejemplares relevados en el mismo momento” (Ynoub, 2014a, p.296). Debido a que, para esta investigación, no resultaban de interés las modificaciones que pudieran surgir en la variable a lo largo del tiempo, sino estudiar lo acontecido en un momento determinado, realizándose un corte en el fenómeno, permitiéndonos observarlo al momento del relevamiento de la muestra.

2.2. Diseño del objeto: Matriz de datos.

UA: Docentes de Educación Física de Argentina						
Variable: Visión y función social de la Educación Física						
Valor Dimensión	Militarista	Higienista	Deportivista	Psicomotricista	Humanista	Humanista crítico
Definición de la Educación F.	Ejercicio físico destinado a disciplinar los cuerpos de los niños para su destreza militar y de las niñas en las funciones sociales asignadas. Herramienta para el adoctrinamiento físico, moral e intelectual.	Surge como respuesta a una necesidad de cuerpos saludables. La educación física se consolida en agente de salud y se legitima en la prevención y búsqueda de cuerpos fuertes y sanos.	La práctica deportiva en la búsqueda de una élite nacional, entendiendo al cuerpo como instrumento del éxito.	El movimiento como respuesta a la intencionalidad del sujeto. Preparar para los aprendizajes escolares básicos. El cuerpo como herramienta del desarrollo cognitivo.	Con marcada intencionalidad pedagógica, es el <i>fenómeno del movimiento</i> , en el sentido en que el hombre es así como se relaciona con el mundo.	Competencia que refiere a la resolución de problemas, donde las conceptualizaciones adoptan sentido, materializada en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo. Con sentido crítico, contrahegemónico.
Objetivos	Disciplinar, Formación intelectual y moral. Entrenar ejercicios militares desde niños.	Capacitar en los hábitos y costumbres saludables. Prevenir enfermedades físicas y posturales. Desarrollar cuerpos sanos	Configuración de los modelos femenino y masculino. Promoción de los alumnos más capaces.	Desarrollo de la motricidad y el esquema corporal. Desarrollo del componente psicoafectivo. Desarrollo intelectual.	Desarrollo de la motricidad en relación con la corporeidad. Desarrollo y construcción de la sociomotricidad. Desarrollo de valores.	Desarrollar la motricidad-corporeidad. Desarrollo de la sociomotricidad. Garantizar el derecho al juego. Desarrollo del pensamiento crítico.
Expectativas	Una raza fuerte y viril, noble y resuelta. Adoctrinamiento de los cuerpos.	Educación física como herramienta de la medicina. Preparación para el trabajo productivo. Resignificar la <i>raza</i> propia de los	La escuela como cuna de atletas.	Pretende una educación integral que involucra la totalidad del individuo contemplando el componente	Contribuir a mejorar el vínculo de la persona con su propia existencia y la de su entorno.	Transformar positivamente conductas y hacerlas sostenibles. Lograr una postura docente reflexiva.

		argentinos.		psicoafectivo.		Contribuir a mejorar el vínculo inter e intrapersonal a través del juego como derecho.
Saberes de la cultura corporal	Marchas y ejercicios físicos y militares para varones. Prácticas corporales rítmicas y delicadas para mujeres.	Defensa personal, bastones, luchas y el contacto físico como signo de virilidad masculina. Ejercicios gimnásticos, fuerza, resistencia, velocidad y coordinación.	Los deportes. Gimnasia.	Motricidad fina y gruesa. Esquema e imagen corporal. Percepción temporo-espacial. Conciencia corporal. Coordinación. Juegos.	Acciones motrices autónomas. Contacto con la naturaleza. Juego cooperativo.	Disponibilidad de saberes compartidos. Juego como derecho. Acciones motrices autónomas. Inclusión y respeto a la diversidad.
Estrategias de enseñanza	El docente como modelo. Transmisión unidireccional. Asignación de tareas.	Indicaciones. Transmisión unidireccional. Asignación de tareas.	El docente como modelo. Transmisión unidireccional. Asignación de tareas.	Indicaciones. Transmisión unidireccional. Asignación de tareas. Utilización de elementos. Juegos.	Situaciones problemáticas, exploratorias y reflexivas. Transmisión participativa. Asignación de tareas.	Situaciones problemáticas, exploratorias y reflexivas. Trabajo en equipo. Pedagogía constructivista. Docente guía.
Modalidad de planificación	Planificación anual conductista, rígida y dirigida hacia la obediencia como principal objetivo. Actividades grupales, esquemas y marchas militares.	Planificación anual conductista, con objetivos direccionales, actividades y evaluación estandarizada.	Planificación anual conductista, con objetivos direccionales. Torneos deportivos intercolegiales.	Planificación anual, trimestral, diaria, conductista, con objetivos direccionales y operacionales.	Planificación anual, trimestral, semanal y/o diaria, conductista por unidad temática, unidad didáctica o proyectos.	Planificación anual, trimestral, semanal y/o diaria, constructivista por unidad didáctica o proyectos.
Sentido de la planificación	Orden y estructura. Prescriptiva.	Organizativa, instrumental. Prescriptiva.	Organizativa, instrumental. Prescriptiva.	Organizativa, instrumental. Prescriptiva.	Organizativa, instrumental, experimental, flexible.	Organizativa, experimental, constructivo, flexible.
Procedimiento: Preguntar						

2.3. Instrumentos para la producción de datos

Los instrumentos permiten, al investigador, llevar adelante una acción planificada. Son aquellos dispositivos que nos asisten para recabar, recolectar o producir la información necesaria para lograr los objetivos de la investigación (Ynoub, 2014).

El protocolo de relevamiento de datos se planteó con la entrevista semi estructurada como único instrumento, que fue grabada en formato digital MP3, para su registro fidedigno y posterior transcripción escrita, conforme instrucciones facilitadas por la Profesora Valeria Gómez, e implementadas por todos los investigadores que realizan trabajo de campo con miras a concretar aportes para este proyecto de investigación compartido (ver anexo 1: Protocolo de administración de entrevistas).

La entrevista Semi Estructurada: Con esta herramienta se busca motivar el diálogo con el entrevistado, a partir de un cuestionario base, conocer en profundidad sus opiniones, percepciones y experiencias frente al problema y/o realidad que se postula (Ynoub, 2014). De carácter cualitativo, permite que el entrevistado presente su mirada ante las líneas planteadas sin que para ello existan otros soportes estadísticos para fundamentarse.

2.4. Fuentes de datos

En esta investigación se trabajó con fuentes de datos primarias ya que la administración de entrevistas semiestructuradas individuales a los docentes de educación física permitió el relevamiento de los datos cualitativos necesarios para el estudio.

El concepto de *fuentes de datos*, según Samaja (1999), encubre el de *praxis* que se ha conseguido desde la sociedad, en el campo del objeto de estudio y por el que se accede al conocimiento, transformándose en el de *tipo de práctica que produce información*.

Asimismo, el autor entiende que, por un lado, debe identificarse la fuente como procedencia del dato y, por otro, los datos como producto de la praxis. Este producto puede obtenerse mediante información existente a las que llama fuentes secundarias o, ser producido por el investigador, en ese caso, denominada fuente

primaria, entre ellas se encuentra la producción de los datos a través de *la realización de entrevista*.

En cuanto a los criterios utilizados para diseñar el modo de realización de la entrevista, sugeridos por Samaja (1999), debemos decir que:

- ✓ La comunicación que se genera entre entrevistador y entrevistado permite revisar los propios pasos y reformular las preguntas para mejorar la calidad de la información, sobre la marcha.
- ✓ La posibilidad de abordar la individualidad del entrevistado y profundizar en el detalle de la información aporta riqueza en los datos relevados, en tanto se pueden observar cuestiones que de otra manera se pasarían por alto.
- ✓ La selección de sujetos-tipo para un estudio de casos, en esta investigación no tuvo por objetivo la cantidad de la muestra sino la calidad del dato relevado. Por tal motivo, se afirma que, la cantidad de docentes entrevistados aportó información sustancial y suficientemente relevante que permite validar el proceso realizado.
- ✓ En cuanto a la oportunidad, si bien existieron ligeros inconvenientes al momento de pautar los encuentros debido a la escasa disponibilidad de fechas de los entrevistados, las mismas se establecieron de manera individual, debido a la efectividad de la entrevista y a la riqueza de la información recibida. No obstante, se pudo concentrar la totalidad de éstas, dentro de los tiempos de trabajo previstos.
- ✓ El relevamiento de datos ha resultado económico en tanto no demandó más que el uso del teléfono celular para su registro gravado, de una computadora personal para su desgravación y archivo y, por último, el tiempo dedicado, que no insume un gasto monetario sino de organización.

2.5. Cronograma de actividades en contexto

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2018												
Actividad	ene	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	sep	oct	nov	dic
Selección de la muestra.							X	X				
Primer contacto para solicitar la realización de la entrevista piloto (23872A).									4			

Comunicación con profesora 1 (piloto) para acordar fecha de encuentro.									6			
Entrevista 23872A (piloto).									13			
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2019												
Primer contacto para solicitar la realización de la entrevista 23872B.	2											
Comunicación con la profesora 2 para acordar fecha y hora de encuentro.			1									
Entrevista 23872B (profesora 2)			1									
Primer contacto para solicitar la realización de la entrevista 23872C			26									
Comunicación con la profesora 3 para acordar fecha y hora de encuentro.			29									
Entrevista 23872C (profesora 3)			29									

2.6. Muestreo

En función de la unidad de análisis “Profesores de Educación Física de primer ciclo de nivel primario del Sistema Educativo Argentino”, correspondiente al universo de esta investigación, entendiéndolo que “lo universal puede ser concebido (...) como la norma de una especie, la estructura de un sistema, los invariantes de una estructura” (Samaja, 1999, p. 34), se trabajó con una muestra finalística e intencional, de tres docentes, apropiada para el diseño exploratorio de enfoque cualitativo, que la caracteriza y que, no pretende comprobar hipótesis sino formularlas a través de la documentación y descripción de experiencias, generando datos que se constituyan en un aporte para nuevas investigaciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), utilizando el criterio de representatividad sustancial, al que alude Samaja (1999).

En tal sentido, ante la necesidad de establecer parámetros referentes a los posicionamientos docentes, se justificó la acción de elegir intencional y subjetivamente a los participantes del grupo muestral, puesto que presentan características favorables al cumplimiento de los objetivos planteados.

Aun entendiendo que estos criterios son pasibles de reflejar desaciertos al generalizar los resultados, la intención de esta investigación ha estado puesta, como se dijo anteriormente, en la detección de nuevos elementos y no de su generalización. Según Samaja (1999), utilizar criterios sustantivos habilita la selección de sujetos-tipo de manera dirigida que permitan responder las preguntas de la investigación.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento de los datos se dio en el marco de la estructura cualitativa propia de la investigación exploratoria-descriptiva, de manera de ir comprendiendo el comportamiento del objeto de estudio, durante el análisis.

Si bien en la actualidad existen programas que permiten analizar el contenido de las entrevistas y alivianar el tiempo del investigador, como QDA Miner, MAXQDA, NVivo, ATLAS.ti o AQUAD, se optó por realizar el análisis manual, valorando la apreciación personal de quien observa y participa activamente de la entrevista, entendiendo que no existe programa informático, aún, que pueda reemplazar el ojo crítico de un investigador. Para ello, se desmenuzó la información a la luz de la matriz de datos en un cuadro de doble entrada, donde el análisis estuvo centrado tanto en la variable como en los valores que “pueden ser caracterizados como configuraciones variadas de atributos para inferir la dinámica integral, propia del universo en estudio” (Samaja, 1999, p. 289).

Según sostiene el autor, en el esquema exploratorio, se plantean interrogantes que afectan tanto a los valores y las variables como a la unidad de análisis. Al centrar el análisis en los valores, hemos puesto énfasis en la necesidad de establecer sistemas de clasificación que nos permitiesen comprender el problema en la complejidad del contexto, pudiendo observar las diferentes acepciones de la variable *Visión y función social de la educación física* (Ver matriz de datos).

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.

En esta tercera parte de análisis y conclusiones, hemos decidido exponer los datos de manera que nos organicen la lectura y faciliten su interpretación.

Para eso, a partir de la variable a estudiar *Visión y función social de la Educación Física*, se lo dividió en apartados, siguiendo el orden del marco teórico para la división de las áreas temáticas: *Perspectivas y visiones de la Educación Física* (3.1.1.1) y *Modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal circulantes en Educación Física* (3.1.1.2) y en subapartados, respetando las dimensiones que se detallan en la matriz de datos, a la luz del tema al que aluden. Asimismo, los títulos se pensaron como una invitación a la lectura desde la incógnita que nos representó cada una de las dimensiones a analizar, buscando de esta manera, encontrar en la exposición de lo relevado, la respuesta a las preguntas y simplificando la realización de la exposición, análisis e interpretación de los datos, durante el mismo proceso, permitiéndonos arribar ordenadamente, a las conclusiones y sugerencias que a continuación se describen.

3.1.1. Análisis de la variable Visión y función social de la Educación Física.

3.1.1.1. Perspectivas y visiones de la Educación Física

3.1.1.1.1. ¿Sabemos qué es la Educación Física? ¿Cómo la vemos?

¿Qué es la Educación Física? Bracht (1996), diría al respecto que esta respuesta solo es posible si tuviésemos clara la pregunta. Entonces, ¿sabemos realmente que es la educación física?

Aunque se pueden sostener varias formas de definirla y, hemos de acordar con Gomez Smyth (2017b) que, ampliando el concepto que presentó Bracht (1996),

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.

Tal como lo hemos expuesto en la matriz de datos, parece estar claro en el común denominador de los docentes entrevistados que, ante la pregunta ¿Cómo podrías definir, la Educación física actual? cada uno la ubica en el lugar en que le resulta más competente, aunque no necesariamente puedan establecer un concepto definido al respecto.

En su caso, la Profesora 1 dijo:

Creo que la Educación física actual, está como muy anclada en el tiempo, por lo menos los profesores de mi edad; pero quizás los que se están formando ahora, no van a ser iguales a nosotros, bueno, tiene que ver con lo que vimos... (...) yo creo que uno tiene que armar más cosas (...) Formatos que tendrían que ser diferentes, quizás (...) es el momento en que más los chicos se conectan (...) con la educación física, es que ahí, se trabaja mucho lo social porque es cuando están más en contacto con el otro, porque depende del otro casi todo (...).

Se puede leer que le da un valor social preponderante, aunque reconoce que su formación no la preparó para este tipo de abordaje, sino deportivista, lugar en el que no logró posicionarse.

“no me conecte tanto con lo que era deporte, porque es puro deporte el profesorado...”

La Profesora 2, en cambio, parece adherir más a la postulada por Bolívar Bonilla (1985) que sostiene que, “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”, al opinar:

Que es la educación física, para mí, como yo la veo, es una de las herramientas más amplias y más rotundas en la formación de un individuo. (...) Si lo abordás no solo desde lo físico, sino que lo físico tiene un acompañamiento de comprensión, internalización intelectual de ¿por qué hago lo que hago? Remite individuos sumamente conocedores de sí mismos y conocedores de los demás y perceptivos a lo que les pasa alrededor y respetuosos de lo que les pasa alrededor.

Y, por último, la Profesora 3 sostiene que la Educación Física es:

Una herramienta, un medio, si se quiere, de construcción de la persona o del ciudadano, me parece que tiene una incidencia increíble en un montón de aspectos, que otras materias no. Como te digo, el social y no solo el motriz. (...) Es la llegada, es lo social, es relacionarnos, porque hoy los chicos, es gracioso, pero hasta para cuando juegan, juegan separados (...) es importantísima la función de acercarnos a la naturaleza, al otro, a nuestra corporeidad, al movimiento, ¡puff! Me parece que es la materia, lejos, más importante.

Coherente al pensamiento de Le Boulch (1986), que afirma que la “(...) verdadera preparación para la vida, y los nuevos métodos pedagógicos, entonces, deben tender a ayudar al niño a desenvolverse óptimamente, a aprovechar al máximo sus recursos, preparándolo para la vida social” (p.31), aunque psicomotricista, dibuja en sus dichos una marcada tendencia humanista.

Cada una de las entrevistadas ha posicionado la definición de la Educación Física actual, más como una concepción que como un concepto, no obstante, todas ellas acuerdan en la importancia del sentido social a partir del movimiento, motricidad y corporeidad.

Podemos decir entonces, que parece estar clara la importancia que reviste la educación física, aunque no resulte, aparentemente, sencillo ordenar ese sentido en una idea teórica de Educación Física.

3.1.1.1.2. ¿Qué función social se le asigna a la Educación Física?

Hemos observado que la función social de la educación física se ha ido modificando con el correr de los tiempos en concordancia con las políticas propias de cada época y en busca permanente de legitimación.

Desde la concepción militarista, en las primeras escuelas nacionales del siglo XIX, hasta la búsqueda por la emancipación actual, donde se busca confrontar los valores hegemónicos, asumiendo a la persona en un sentido amplio y global, desde su corporeidad, que incluye la totalidad de su experiencia motriz y, aunque, no existe en ninguna de las corrientes un corte tajante que las separe a unas de otras, los docentes parecen cuando menos, adoptar un rumbo.

(...) la educación física es que ahí, se trabaja mucho lo social porque es cuando están más en contacto con el otro, porque depende del otro casi todo

(...) El docente es una especie de psicólogo, un amigo, una mamá a veces
(...) Escucharlos, lo que más chicos necesitan es que los escuchen, no sé si eso es ser innovador. (...) Porque el chico no, no se siente escuchado..., sostiene *Profesora 1*.

Dándole especial importancia a lo vincular. La Profesora 2 supone la función social desde la equidad que proporciona el juego lúdico, al afirmar:

“cuando tenés que entrar a un grupo humano, frente a una cultura distinta, lo primero que hacés es jugar. Porque el jugar te empareja, no tenés ni que hablar y, a partir de ahí, podemos disparar lo que vos quieras.”

(...) es importantísima la función de acercarnos a la naturaleza, al otro, a nuestra corporeidad, al movimiento, ¡puf! Me parece que es la materia, lejos, más importante (...) ese medio para enseñar. (...) un profesor, puede ser alguien importante que incida de forma importante en tu personalidad, en tus decisiones en el futuro, así que eso no hay que subestimarlo. Completa *Profesora 3*.

Todas ellas, podríamos entender, que coinciden en la relevancia de lo emocional, como factor necesario para el aprendizaje. Si observamos, en los tres casos, se sostiene la función social de la Educación Física en su capacidad para la intervención como instrumento vivencial: *sentirse* escuchado (visible) (*Profesora 1*), *sentirse* incluido (*Profesora 2*) y *sentirse* en conexión con el mundo circundante (*Profesora 3*).

Merleau-Ponty (1945, p. 73-76), al respecto dice que “El sentir es esta comunicación vital con el mundo que nos lo hace presente como lugar familiar de nuestra vida” y en la crítica al empirismo, le inculpa de haberlo reducido a una simple cualidad, a la que se habría transformado al desligarlo de la afectividad y la motricidad. Más adelante, propone que la solución a estos problemas trascendentales se encuentra donde se hallan “nuestra corporeidad, nuestra socialidad, la preexistencia del mundo, eso es, el punto de inepción de las «explicaciones» en lo que de legítimo tienen éstas... y al mismo tiempo, el fundamento de nuestra libertad” (p. 441).

Ésta, parece una preocupación general que dejaron ver, en otros términos, las entrevistadas, concordando en que la educación física resultaría ser ese lugar donde la corporeidad se manifiesta y he allí entonces su función social.

Profesora 1: "(...) para mi es super importante, porque es el momento en que más los chicos se conectan; en el aula están sentados, por lo menos yo no veo que haya cambiado la estructura de cómo se sientan, siguen sentados mirando hacia adelante, por más que los pongan en grupos (...)".

Profesora 2: "Entonces, hay una política social y primero van con el torneo, el partido, vamos a darles clases de yoga, o sea, es el primer abordaje y después, es otra cosa. Ojalá, fuese realmente una política social de abordaje, de acercamiento cultural (...)".

Profesora 3: "Somos seres de movimiento, yo se los digo esto a los chicos, que aprovechen estas clases porque después están con el celular sentados, con la computadora o sentados en el aula y somos seres de movimiento y no nos damos cuenta de que estamos perdiendo esto tan importante".

3.1.1.1.3. ¿Cómo enseñamos Educación Física? Sobre las estrategias

Como manera de llevar adelante sus clases, la Profesora 1 propone hacerlo a través del juego sin abandonar el sentido deportivo ni la competencia, vinculando su interés con el de los chicos, en una búsqueda de equidad, trabajando desde las individualidades y el respeto por el otro.

Yo planteo mis clases mucho más a que sean jugadas, y a través del juego ver qué habilidades tienen, aunque sea muy poco (...) se sabe que el trabajo cooperativo es el aprendizaje con el otro y lo mejor, es aprender con el otro (...) No anular del todo la competencia, porqué a veces está bueno. Pero lo que yo busco, es que ellos primero se diviertan (...) qué entiendan que todos son diferentes. (...) busco, más que nada, la cooperación de ellos (...) Con estos materiales tienen que transportar, tal material hasta tal lado, pero no pueden tocarlo con las manos. Ellos en equipo, buscan cómo hacerlo y les voy cambiando las variantes. (...) El juego (...) es lo que más les gusta a los chicos y en donde vos podés observar cómo están ellos a nivel motriz, social, como grupo. (...) Voy cambiando los juegos, que sean con aros, que sean tres equipos de cuatro o sino en equipos, en ronda (...).

La Profesora 2, en cambio, opina que en primer ciclo plantea actividades y destaca, en cuanto a su rol, que debe ser el modelo docente que sus alumnos necesiten, tener la versatilidad de acomodarse a sus necesidades, aunque se entienda que pueda coartar sus libertades exploratorias ante un método conductista.

(...) redescubrir su motricidad. Sus capacidades en juego. (...) lo van a trabajar, a través de actividades ¿no? no me voy a sentar a charlar filosóficamente sobre el tema. (...) En primer ciclo trabajo mucho lo que es ellos con su motricidad. Con ellos mismos (...) es todo lo que pueden hacer con todo lo que tienen en la escuela y con sus compañeros y el respeto a las reglas (...) Los pibes te van cantando cuáles son sus necesidades todo el tiempo (...) yo soy lo que mis alumnos necesitan que sea en cada momento, yo creo que la versatilidad que es, (...) que no tengo un perfil de docente, me dirán tenés que ser conductista, bueno, seré conductista hasta que pueda ir liberándoles otros modelos (...)

La Profesora 3 nos cuenta una estrategia personal un poco diferente, donde prioriza la comunicación reflexiva y la participación de los chicos y chicas en las decisiones. Le da mayor valor al juego cooperativo que al deportivo.

(...) yo estoy tratando de poner en práctica esto de que también los chicos propongan, de que ellos participen, que aporten reglas, salirse del juego tradicional, de los deportes mismos. (...) incluir muchos juegos de estos, cooperativos, donde ellos tengan la oportunidad o donde se incluye la regla también, (...) empezás con lo más sencillo a, justamente, lo cercano al juego deportivo. (...) la idea es que creen entre ellos las reglas, las discutan (...) Nos juntamos, reflexionamos, la reflexión grupal ¿sí? Y como lo solucionamos. Yo trato de que ahí participen ellos, a ver ¿Qué modificarían? Se incorporan reglas en función de eso, no que ya las reglas estén como en el caso del deporte que está: ésta y ésta (...) no trabajo, por eso te digo, con el deporte estandarizado, con la regla estandarizada. Modifico. Modifico el deporte, modifico las reglas. (...) Enseñás desde otro lugar mucho más amplio, que experimenten, que sea rico.

Los modos de enseñar de las entrevistadas coinciden en la concepción humanista, qué plantea situaciones problemáticas, exploratorias y reflexivas, permite una transmisión de saberes participativa, con el sujeto como centro, pero

manteniendo la asignación de tareas, aunque según el caso, parece estar anclada en una transición desde la corriente psicomotricista que utiliza elementos y juegos e incluso, por momentos, anterior en el tiempo, de corte deportivista (Ver matriz de datos).

3.1.1.2. Modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal circulantes en Educación Física.

3.1.1.2.1. ¿Cómo se planifican las prácticas pedagógicas?

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas, no podemos dejar de pensar en la organización que le damos a los contenidos curriculares ¿cómo planificamos?

“Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus alumnos/as (...)” (DGCyE, 2008, p. 4).

“(…) uno saca los contenidos del Diseño Curricular que te da la provincia, de ahí vos sacas tus contenidos y seleccionas qué son los más acordes y planificás en base a lo que a vos te gustaría trabajar” (Profesora 1).

“(…) tengo que respetar las modalidades actuales. Que es la planificación anual, las unidades, los proyectos y demás, y a mí me gusta trabajar por proyecto, (...) cumplo con la planificación anual que nos piden, pero trabajamos por proyectos” (Profesora 2).

“La verdad que uno planifica primero (...) Uno planifica acorde al año, como sabemos, con el diseño” (Profesora 3).

Por lo antedicho, podemos ver entonces que se debe cumplir con un formato prescriptivo y una presentación. Sin embargo, las docentes entrevistadas llevan a cabo, como se muestra a continuación, una planificación flexible, pasible de ser modificada durante el proceso.

La realidad, es que yo creo que la planificación la tenemos todos bastante incorporada ya. Cómo que es un papel, es algo burocrático. (...) uno la planificación, tendría que hacer una planificación anual, con objetivos (...) Yo soy mucho de pensar, por ahí, semanalmente. (...) el tema de la planificación para mí es algo más del día a día (...). (Profesora 1)

(...) siempre que he solicitado moverme en la planificación a un complemento de otro estilo, jamás (con énfasis), en ninguna instancia de formación me dijeron que no.

(...) me da el marco fundamental de pensar en el grupo (...) trabajar por proyecto por momentos, tener una guía anual y después trabajar por proyectos me permite como volver a repensar al grupo donde está (...) mi planificación tiene en el último trimestre un apartado que son los contenidos que yo tengo que abarcar, pero la herramienta con que los vamos a abarcar, se las dejo elegir a los chicos (...). (Profesora 2)

(...) la planificación debe ser flexible, uno la modifica (...) el profe debe, de alguna manera, luego, modificar esa planificación en función de su grupo, de lo que suceda, de las circunstancias que se generen. Es como tener primero una base, algo pensado está bueno. Si te referís a la planificación y, sí, ya uno planifica por escrito que es lo que va a hacer, pero eso debe ser flexible. (Profesora 3)

Si bien todas las docentes encuentran en la planificación una disposición a cumplir desde lo burocrático, también encuentran en ella la oportunidad para revisar sus prácticas pedagógicas y adaptarlas según las necesidades de sus grupos de alumnos. Como sostienen, al respecto, Corrales et al. (2008):

(...) al mismo tiempo, es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo, dado que una vez que ha planificado y puesto en marcha lo previsto puede volver sobre sus planificaciones y experiencias de clase, revisarlas, reafirmar las decisiones tomadas o elegir otras estrategias para futuras situaciones.

Aunque el trabajo por proyectos está hoy en auge como parte de las propuestas de las instituciones escolares y planificar resulta lo suficientemente flexible, posicionándolas en una modalidad de planificación humanista, las tres docentes entrevistadas plantearon un problema en torno al hecho de que se exija la presentación de una planificación anual al inicio del ciclo lectivo, siendo que en educación física, no resulta favorable a los efectos de una práctica profesional organizada, ya que los aprendizajes se construyen en función del grupo y de las personas que lo conforman.

(...) hay un tema con la planificación, porqué te la piden siempre a principio de año, y uno tiene que conocer un poco del grupo antes. (...) Debería ser algo que uno hace, no sé si podría decir, al mes de que uno empieza a trabajar, a conocer el grupo, después de hacer un diagnóstico más o menos, si vos entrás a un lugar sin saber cómo va a ser el grupo que te va a tocar.

Profesora 1.

“yo no te puedo planificar en marzo que me van a elegir en octubre, porque depende de la trayectoria que ellos hagan”. *Profesora 2*

“(...) deberíamos hacer primero un diagnóstico, que no se hace (...)”

Profesora 3.

De todos modos, hemos observado que, sí se reconoce el documento como una guía fundamental de trabajo, tal como se expuso anteriormente.

3.1.1.2.2. ¿Saberes o contenidos?

Hay saberes que no se pueden eludir en la práctica pedagógica sin importar la política que la guíe y éstos, están contenidos en un saber primario, el de “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47).

Ser docentes implica, necesariamente, poseer la capacidad de enseñar y aprender. Las clases que se limitan al mero activismo, como sostienen López Pastor et al. (2004), nos remiten, exclusivamente, como entrenadores o recreacionistas.

A partir de estos conceptos, observamos que, tanto la Profesora 1 como la Profesora 2, otorgan un lugar clave a las estructuras del juego y las reglas, le dan gran relevancia al contenido curricular y buscan adaptarlo. Podríamos decir que adaptan sus prácticas al contenido.

(...) saberes que ellos puedan comprender, la lógica de los juegos, que entiendan las reglas, que entiendan que hay que hacer, que entiendan o que descubran ellos mismos que está bien y que está mal, más allá del juego, actitudes que tienen ellos entre sí. (Profesora 1)

(...) esa última parte del año vamos a abordar las reglas de los deportes, las actividades motrices y nos vamos a dedicar exclusivamente a como se estipulan las reglas, pero es tan abierto que no me importa si son las del parkour, el hándbol, el vóley o las de un deporte que ellos inventen (...).

Como lo van a elegir ellos, yo te pongo el contenido que es la estructura de los deportes, las reglas, el respeto a las reglas, porque se arma de esa forma, porque los deportes son deportes y no son otras cosas. (Profesora 2)

En el primer caso, se puede ver una influencia psicomotricista ya que prevalece la circulación de saberes como las actitudes, el razonamiento lógico y las habilidades motrices básicas,

“(…) saber escuchar, saber esperar, (…) me voy más a lo social, (…) distintas formas de lanzar, de agarrar, de desplazarse, de hacer un rol (…)” (Profesora 1).

Mientras que la Profesora 2, le agrega a la anterior, algo de influencia deportivista (Ver matriz de datos).

Hay otro saber, que nosotros manejamos, que es el corporal. El de la praxis, cuando hay que explicar y bueno, vos les decís: vamos a encestar, con primer grado, les queda muy alto, viste, y ponés en juego un montón de saberes, cuando vos lo agarrás mano con mano, tacto kinestésico, es un saber que estás transmitiendo (…) Después, sí, todos los saberes vinculares, (…) últimamente, en la escuela, estamos transmitiendo más saberes vinculares del entorno familiar que, hasta inclusive, como que los contenidos motrices hasta parece que los pueden saber de la vida cotidiana (…) (Profesora 2).

La Profesora 3, si bien acuerda con ellas en cuanto al tratamiento del currículo, parece plantearse la clase desde otro lugar, con una práctica que se acerca más a la humanista.

“(…) no trabajo, por eso te digo, con el deporte estandarizado, con la regla estandarizada. Modifico. Modifico el deporte, modifico las reglas. (…) la idea es que creen entre ellos las reglas, las discutan (…)”

Se observa una cierta intencionalidad de construcción de los aprendizajes, sin llegar a ser por ello constructivista. Todas ellas otorgan al juego la función de herramienta pedagógica y lo utilizan de manera dirigida para el logro de sus objetivos.

3.1.1.2.3. Sobre objetivos y expectativas ¿La intención es lo que cuenta?

Acerca de la intencionalidad de las clases, nos preguntamos por los objetivos, entendiendo a éstos, como las intenciones de logro. Según Ynoub (2014, p. 218), “(...) apuntan en la dirección de producir u obtener un resultado” y las expectativas, como la “esperanza de realizar algo o la posibilidad razonable de que algo suceda” (R.A.E., 2018) en función de lo que los docentes consideran a la hora de planificar la educación física.

Pudiendo observar que, tanto la Profesora 1, que sostiene que uno de sus objetivos es “(...) que puedan descubrir las posibilidades que tiene su propio cuerpo. (...) primero que aprenda a dominar su propio cuerpo, a conocerlo, a cuidarse, a cuidar al otro (...)”; la Profesora 2, que dice que “(...) la actividad lúdica, jugada, deportiva, competitiva, o lo que sea, debe hacer mella, continua, en que el otro existe y solo porque hay otro, vos podés jugar”; Como la Profesora 3, que agrega una clara intencionalidad de mejorar el vínculo de la persona con su propia existencia y la de su entorno al sostener que,

(...) lo motriz está dentro de una situación de corporeidad, o sea que también incluir los otros aspectos como son, la formación de la persona, la solidaridad, el respeto, el compañerismo (...) Lo social se trabaja mucho, (...) el resolver desacuerdos, uno aprovecha mucho porque la educación física te da esa oportunidad (...)

A través de sus objetivos y expectativas, dejan plasmado en sus dichos, un posicionamiento marcadamente humanista (Ver matriz de datos).

Entonces, por lo analizado hasta aquí, podemos observar que, tanto la visión, como la función social de la educación física se ven fundamentadas en una posición ideológica de las docentes consistente con la búsqueda humanista, desde una mirada global de la persona en relación a su entorno, aunque sin dejar de lado aún los modelos deportivista y psicomotricista que le antecedieron.

3.2. Conclusiones

La presente investigación estuvo signada por la intención de colaborar con la delimitación de los espacios autónomos que ocupa el hacer pedagógico en Educación física escolar y los aportes que desde allí se evidencian, a la teoría crítica

emancipadora, que se viene estudiando a nivel institucional, por la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Así como se buscó lograr un elemento más para la reflexión colectiva acerca de la tarea docente y del rol que, institucionalmente, se le solicita.

Debido al desconocimiento previo en el área de estudio y, anclados en los trabajos realizados previamente por Cucci (2013), Iannone (2015), Dupuy (2015), Moren (2015) y Gomez Smyth (2016; 2017), acerca de las distintas formas de intervención docente, sumados a los aportes de autores como Merleau-Ponty (1945), Bourdieu (1990), Vicente Pedraz (2007), Kirk (2008) o Bracht (1996; 2012), se dio lugar a una investigación inicialmente exploratoria y, aunque se emitió una ligera descripción del objeto de estudio, no incluyó el planteo de hipótesis. No obstante, sí se pautaron objetivos claros, que pudieron definirse con el trabajo de campo en contrastación a la teoría debido a la riqueza de las entrevistas realizadas a las docentes, que resultaron claves como productoras de datos cualitativos.

Nuestro objetivo general consistió en identificar y caracterizar las funciones sociales de la Educación Física, asignadas por los profesores de Educación Física del nivel primario del sistema educativo argentino, considerando que este posicionamiento resulta relevante al hacer pedagógico docente.

En tal sentido, se pudo observar una mixtura de corrientes a lo largo de los discursos, donde coinciden en dar relevancia a lo emocional, como factor coadyuvante para el aprendizaje, sosteniendo que, la función social de la Educación Física está en su capacidad para la intervención como instrumento vivencial: *sentirse* escuchado (visible), *sentirse* incluido y *sentirse* en conexión con el mundo circundante. La educación física resultaría ser ese lugar donde la corporeidad se manifiesta, propio de la corriente humanista, la misma tendencia se presenta en las modalidades de planificación que, según los datos relevados, respeta el diseño curricular con los lineamientos que de él devengan, aunque las docentes encuentran también la oportunidad para revisar sus prácticas pedagógicas y adaptarlas según las necesidades de sus grupos de alumnos, asumiendo el trabajo por proyectos como parte de las propuestas.

Cada una de las entrevistadas ha posicionado la definición de la Educación Física actual en la importancia del sentido social a partir del movimiento, motricidad y corporeidad, aunque no resulte aparentemente sencillo ordenar dicho sentido en una idea teórica de Educación Física, puesto que parecen aun transitar sobre lo

humanista, las corrientes psicomotricista y deportivista de antaño. Incluso ellas mismas destacan la influencia recibida en este aspecto desde su formación docente. Consistentes con su posicionamiento teórico, las estrategias que utilizan en sus prácticas también lo hacen desde la tensión de modelos, a través del juego sin abandonar el sentido deportivo ni la competencia, pero en una búsqueda de equidad, trabajando desde las individualidades, la comunicación reflexiva y el respeto por el otro.

En cuanto a la identificación de los saberes de la cultura corporal que seleccionan, proponen y hacen circular los docentes en Educación Física, podemos inferir que aún se sostiene la importancia del deporte y las reglas, especialmente estas últimas, como soporte del contenido (deportivista), siempre utilizando el juego como herramienta para la práctica pedagógica. Valores como el respeto, la tolerancia, la escucha y la paciencia, las actitudes, los vínculos interpersonales (humanista) o el razonamiento lógico y las habilidades motrices básicas (psicomotricista) son otros saberes que se hacen circular. Coherentes a objetivos como: descubrir las posibilidades que tiene su propio cuerpo (psicomotricista), hacer mella continua, en que el otro existe o incluir los otros aspectos como la formación de la persona, la solidaridad, el respeto, el compañerismo (humanista).

Vale decir entonces que, los estudios que sirvieron como antecedentes de esta investigación como el de Cucci (2013), que caracteriza a los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora; Morén (2015), que en la misma línea que Cucci (2013), en su tesis de licenciatura, impulsa a determinar cuáles son las características de los docentes cuyas prácticas pedagógicas resultan innovadoras en referencia a su organización y planificación; Iannone (2015) que indagó acerca de los criterios adoptados por los docentes con estas características ante episodios de conflicto intersubjetivo y Dupuy (2015) que logró desentramar los cambios en el trayecto histórico en torno al juego y su concepción lúdica, estableciendo una relación entre el juego y el derecho a jugar e identificando las intervenciones para el desarrollo del jugar que suceden durante el accionar pedagógico-ideológico del docente, aportando la caracterización del docente emancipador en cuanto a sus prácticas y la circulación de saberes en torno al juego; han contribuido a organizar nuestra búsqueda en función de los aportes que pretendemos hacer a los estudios vigentes y, aunque no hemos podido dar con este perfil, hemos evidenciado que existe una tendencia al cambio en permanente

tensión entre la teoría y la realidad en la práctica, que se presenta con una fuerte influencia de corrientes anteriores a la humanista.

De tal manera, buscando responder a la pregunta que plantea nuestro problema, ¿Cuál es la función social asignada a la Educación Física según la visión que sostienen los profesores de Educación Física de primer ciclo de nivel primario que ejercen actualmente en el sistema educativo formal argentino? Acordamos con Gómez Smyth (2017) que, en el decurso de los acontecimientos, se teoriza más que lo que se practica.

Se encuentra en la educación física la función social de formar sujetos pluridimensionales, entendiendo que el fenómeno del movimiento es la forma primordial de conexión con el mundo circundante, intra e intersubjetiva y que, en todos los casos, el juego cumple un rol fundamental y nuclear para este desarrollo, con sentido pedagógico, pero en la búsqueda de otorgar distensión y placer a la práctica, dándole sentido humanista. Sin embargo, también se ha detectado una preocupación por el desarrollo motriz y la vinculación de éste con el intelecto, relacionado íntimamente con la corriente psicomotricista.

En definitiva, la dicotomía que se observa entre el decir y el hacer, parece denotar una intencionalidad, una convicción, de hacia donde se pretenden dirigir las prácticas educativas, aunque no logren aun manifestarse en la praxis.

Así, a través de esta investigación, hemos podido profundizar nuestro conocimiento acerca de la visión y función social que se otorga a la educación física actual, los saberes que circulan en las clases, la modalidad y sentido de la planificación y las estrategias que se utilizan para llevarlas a cabo, permitiéndonos, además, reflexionar al respecto y generar ideas.

3.3. Sugerencias

A partir de la ambigüedad observada en el hacer pedagógico, sobre las corrientes imperantes, se nos ha abierto una invitación a la reflexión acerca de si la cronología de los egresos docentes puede estar afectando las limitaciones en los cambios de paradigma educativo por lo que, nos atrevemos a sugerir como línea posible de investigación, las prácticas e influencias en el nivel superior.

Asimismo, surgió la inquietud de las profesoras que no se sienten motivadas por las instituciones y entienden que la motivación es algo que deben procurarse ellas mismas, casi como un desafío ante la aparente desvalorización institucional.

Lo que despierta una serie de incógnitas a develar en torno a la posible relación entre la valoración profesional y la desinvestidura docente.

Ambos temas de abordaje hacen necesario un trabajo más profundo y exhaustivo que el de la presente investigación, con mayor cantidad de entrevistas, tal vez encuestas tipo Likert y observaciones, que consideramos pueden contribuir a cotejar la validez de las respuestas docentes, entre sus dichos y sus prácticas. Asimismo, se modificarían los criterios para selección de la muestra y el número de integrantes.

No obstante, este trabajo se ha constituido en una construcción del aprendizaje personal y anhelo que resulte en una contribución a la disciplina, como aporte a nuevas investigaciones en torno al tema. Por lo que no lo doy por finalizado sino como parte de un camino que solicita ser recorrido.

3.4. Reflexión crítica sobre el proceso de investigación realizado

En general, debo destacar que, ante todo, las investigaciones cualitativas tienen como punto negativo que, al contener en sí mismas un sujeto-objeto, el dato relevado podría perder nivel de confiabilidad. No obstante, en esto redime también su punto positivo, en que, el mismo dato relevado plasma sobre él la carga emocional y gestual que aporta el sujeto, brindando una riqueza singular.

En lo personal, la primera dificultad se detectó en la complejidad que representó la realización de un estudio sobre un tema que no se domina, esto implicó mayor necesidad de lectura, consulta y observaciones previas.

En lo grupal, durante las entrevistas, surgió el inconveniente de encontrarnos con que algunos conceptos no estaban claros para los entrevistados, ellos fueron saberes, visión y función social de la educación física, por lo que se buscó definirlos unificando criterios y reformulando las entrevistas.

En este estudio, la muestra pudo haber sido mayor en número de participantes y agregar a ella un registro de observaciones, para mejorar la confiabilidad de los datos relevados, empero no creo que esto haya afectado de manera significativa los resultados.

4. Anexos

4.1. Anexo I: Protocolo de administración de entrevistas.

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2361/12/94 conf. Art. 64 inc. "C" Ley 24521

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Cátedra: Trabajo de Investigación

Autora de la ficha: Mag. Valeria Gómez

Año: 2018

Guía para realización de una entrevista individual a un/a profesor/a de educación física.

1. Consideraciones generales sobre la entrevista

La entrevista es un instrumento técnico privilegiado para acceder a lo que los sujetos piensan, sienten y/o perciben.

Hemos elegido esta experiencia de campo, la entrevista a un/a profesor/a de educación física que ejerza actualmente en el nivel primario del sistema educativo formal argentino, para ofrecerles la posibilidad de realizar una tarea enriquecedora y compleja.

Enriquecedora, porque les brindamos la oportunidad de atravesar la experiencia de ser entrevistadores y al mismo tiempo acceder a la información directa que pueda transmitir un/a profesor/a de educación física acerca de su práctica pedagógica en el nivel primario, en la actualidad, en nuestro contexto cultural y social.

Compleja, porque para poder cumplir con el trabajo propuesto es necesario manejar nociones básicas de técnica de entrevista como así también contar con un bagaje teórico importante referente a al tema de investigación.

2. Sobre la modalidad de la administración de la entrevista

La entrevista será tomada por un/a estudiante/investigador/a cursante de la materia Trabajo de investigación.

La entrevista será grabada (con acuerdo del entrevistad@ en la preentrevista e inicio de la entrevista). Sugerimos que el dispositivo de audio o de filmación se ubique en un lugar fijo.

2.1. Técnica de entrevista

2.1.1. Encuadre

Toda entrevista es un encuentro que surge como resultado de un acuerdo entre dos o más personas. Este acuerdo supone una necesidad compartida, aunque de diferente orden.

En nuestra situación el/la entrevistador/a es un estudiante universitario que está realizando una investigación en el campo de la educación física escolar. Para concretar una actividad académica (realizar el trabajo de investigación de final de carrera) necesita de un/a profesor/a de educación física que tenga disposición para ser entrevistad@. Siendo así, el/la entrevistador/a siempre deberá tener una posición de respeto y agradecimiento por la posibilidad que le está brindando el/la entrevistado/a.

El/la un/a profesor/a de educación física que acepta ser entrevistad@, probablemente necesite o quiera ser escuchado, hablar sobre lo que le sucede, establecer un contacto con un colega que valore positivamente su discurso¹.

Desde el momento en el cual se propone una entrevista quedan delimitados dos lugares: el del/a entrevistador/a y el del/a entrevistado/a.

Al entrevistador le corresponde fijar las pautas organizativas sobre las cuales se va a desarrollar la experiencia: consigna, horario, duración, lugar, ejes sobre los que se hablará, modalidad de registro. La constancia de estos requisitos es indispensable para que se mantenga la situación de entrevista. Pero no son las únicas. Es de fundamental importancia que el “clima” de la entrevista sea adecuado. Para ello el/la entrevistador/a debe tratar de lograr una especie de “horizontalidad” en la comunicación tratando al mismo tiempo que los lugares de entrevistador/a y entrevistad@ permanezcan vigentes. Se trata de poder establecer un diálogo que favorezca la comunicación y la comprensión.

La amplitud de criterio, la flexibilidad y el uso de la empatía, son fundamentales para sostener este clima.

La relación es bipersonal, pero el sujeto jerarquizado es el/a profesor/a de educación física entrevistad@.

3.1.2. Disociación instrumental

El/la entrevistador/a debe tener una información adecuada de los objetivos de la entrevista, mantener una distancia óptima con su entrevistado, que consiste en un acercamiento adecuado y al mismo tiempo un distanciamiento operativo que le permita realizar una actualización constante de los objetivos/ejes temáticos propuestos. Es decir, mantenerse en el lugar del observador –participante- intentando lograr un circuito fluido entre pensamiento y afecto. Cuando falla la disociación instrumental, puede suceder en ambos extremos: que el/la entrevistador/a quede “pegado” al discurso del entrevistado, perdiendo objetividad, serenidad y capacidad de pensar, impedido de tratar determinados temas; o, si exagera la distancia se produce el alejamiento que funciona como

¹ Que valore positivamente significa que valora que un/a educador/a del sistema educativo argentino actual acceda a hablar, a dialogar, a aceptar preguntas sobre su práctico pedagógica y a responder con confianza en quien sostiene su discurso en la escucha atenta.

obstáculo o barrera al acceso de la emotividad y el pensamiento del/a entrevistado/a.

3.1.3. Timing

El concepto de timing se refiere al “ritmo” de la entrevista.

Si bien el/la entrevistador/a cuenta con un guion de entrevista, durante el transcurso de la misma se establece un tiempo que es único para cada experiencia. La secuencia de los temas, las preguntas en el momento adecuado, la capacidad de obtener información sin imponer ni inhibir, la decisión de solicitar más información sobre una respuesta o de repreguntar; forman parte de la capacidad de cada entrevistador/a para adaptarse a las características de su entrevistad@.

3.2. Momentos de la entrevista

3.2.1. Preentrevista

Este concepto se refiere a los contactos previos a la entrevista. Aquí deberá registrar el conjunto de datos que se obtienen antes del contacto directo cara a cara con el entrevistado: cómo se hizo la conexión, a través de quien, etc.

El vínculo entre entrevistador/a y entrevistad@ comienza a gestarse desde el primer momento.

Durante la preentrevista es importante que la consiga sea clara y precisa, como así también todas las condiciones del encuadre. Generalmente este primer contacto se establece siguiendo la siguiente secuencia de acciones:

1. Definir Modo de contacto.

El primer contacto con la posible persona a entrevistar puede ser:

- Telefónico
- Presencial
- Por correo electrónico
- Por whatsapp (escrito o audio)

La decisión de cómo realizar el primer contacto es de cada un@ de ustedes.

Elijan la modalidad con la que creen que ustedes y el/la entrevistad@ se sentirán más cómod@s. Sugiero que la persona que elijan sea alguien a quien conozcan y que consideren que responderá con interés y sinceridad. Otra opción es buscar a alguien que quizás no conozcan tanto, pero que l@ admiren por su forma de trabajo o que sepan que realiza alguna práctica pedagógica innovadora. En este último caso, quizás tengan que hacer un doble contacto: primero para contarle de parte de quién l@ están contactando y si l@ pueden llamar para comentarle algo; o que la persona que l@ conoce le pregunte si ustedes se pueden contactar con el/ella. Y luego hacer el contacto preentrevista.

2. Saludo y presentación personal e institucional
3. Presentación del tema de investigación
4. Invitación a participar de la investigación como entrevistad@
5. Caracterización del encuadre de la entrevista
6. Solicitud de disponibilidad y acuerdo para concertar fecha y hora de entrevista. Saludos y agradecimiento

A continuación, se presenta un texto con el que se deberá realizar la preentrevista²:

² Este texto lo acordamos en el foro de la materia.

Cada entrevistador/a podrá recrearlo según la situación que se establezca con cada posible entrevistad@, pero la base de conversación debe ser este texto.

Hola (mencionar el nombre de pila del/a entrevistad@).
Soy (mencionar nombre de pila), soy profesor/a de educación física y actualmente estoy cursando la licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.
En este momento me encuentro realizando el trabajo de investigación de final de carrera. El objetivo es caracterizar algunos aspectos de la práctica de la Educación Física actual del Primer Ciclo del Nivel Primario. Conformamos un equipo de investigación integrado por tesisistas que viven en distintos lugares del país. Entonces cada un@ hace entrevistas a profesores de educación física de su ciudad o pueblo. Esto nos permitirá tener un panorama de la didáctica de la educación física a nivel nacional.
Me estoy comunicando con vos para invitarte a participar de esta investigación. Me interesaría entrevistarte para que me cuentes sobre tus experiencias en la práctica pedagógica. Creo que tu aporte sería importante como representante de lo que está sucediendo en nuestro campo de trabajo.
La entrevista durará aproximadamente 45 minutos.
Si no tenés inconveniente yo voy a grabar lo que conversemos, para poder hacer un registro fidedigno de nuestro diálogo. Resguardaré tu identidad, presentando la entrevista como anónima. Tendrías que firmar un consentimiento informado, avalando que estuviste de acuerdo en formar parte de la investigación como entrevistad@.
Si tenés disponibilidad, podemos acordar un día y hora para encontrarnos. Puedo acercarme a donde te quede cómodo.
Muchas gracias. (Aquí cambiará el modo de cierre si el contacto es oral o escrito. Si es escrito, sugiero: Muchas gracias. Saludos, Nombre de ustedes)

3.2.2. Entrevista propiamente dicha.

Las entrevistas pueden ser abiertas, semidirigidas o dirigidas. Hemos elegido para esta experiencia el modelo de entrevista semidirigida, la cual consiste en una modalidad entre abierta y dirigida. Habrá momento de mayor apertura al diálogo abierto y otras de solicitud de respuestas a preguntas cerradas (como cuando se solicitan datos como edad, años de profesión, etc.).

Inicio de la entrevista:

Es el momento de apertura de la entrevista. Realizar un inicio adecuado de la entrevista, es fundamental para que la información empírica que se recabe será válida y confiable. De aquí la importancia de este momento inicial al encontrarse con el/la entrevistad@ y convocarlo a dar comienzo a la entrevista. La claridad y precisión en lo que se diga en este momento, garantiza en gran parte que la dinámica y focalización temática de la entrevista sea adecuada.

Sugerimos la siguiente secuencia:

- Iniciar saludando. (Y re presentándose en caso de que no conozcan a la persona anteriormente)
- Conectar el momento actual con lo que se les dijo en la preentrevista (primer contacto) y volver a explicitar las cuestiones básicas. Habría que situar:
 - Que son estudiantes de la Lic. en AFyD
 - Que están realizando el trabajo de investigación de final de carrera
 - El tema/objetivo de la investigación
 - El interés, importancia de que el/la entrevistado pueda contarles acerca de su experiencia y su visión de la educación física en este tema
- Caracterizar el encuadre de la entrevista. En síntesis, propongo que sitúen lo siguiente:

- Tiempo de la entrevista: “Vamos a conversar unos 45 minutos aproximadamente, pero podemos finalizar antes o extendernos todo lo que queramos. El tiempo no será algo limitante.
- Modalidad de registro: “Si no tenés inconveniente voy a grabar la entrevista, así puedo concentrarme en dialogar con vos en vez de estar tomando nota. Luego puedo transcribir tranquilo/a la entrevista, sin perder detalles y de modo fidedigno a lo que hablamos.”
- Clima emocional y modalidad de la entrevista: “La idea es que mantengamos fluido, en un clima de confianza y calidez y que para amb@s sea enriquecedora la experiencia. Yo te iré haciendo algunas preguntas para situar temas, y vos me vas contando lo que pensás y percibís al respecto. Sentite cómodo para pensar y expresarte.”
- Resguardo de confidencialidad y consentimiento informado: “Cuando terminemos la entrevista, si te sentiste cómod@ y estás de acuerdo en que use el registro de la entrevista para mi investigación, te voy a pedir que firmes un consentimiento informado autorizándome a esto. Ese consentimiento lo guardan en la Facultad, conforme a las normas éticas actuales y no será nunca publicado ni mostrado a nadie. La entrevista la usaremos para analizarla junto con las que realicen l@s otr@s estudiantes/investigadores, siempre de modo anónimo.”
- Devolución: “Si querés, cuando tenga el registro escrito, te la puedo enviar, así también la tenés vos. Si te interesa conocer los resultados y conclusiones finales de la investigación, cuando finalicemos, te los puedo acercar.”
- Acuerdo para iniciar la entrevista: “Si el/la entrevistad@ estuvo de acuerdo en todo, se da comienzo al diálogo: “¿Estás de acuerdo?”; “Comenzamos entonces.”

Propuesta sintetizadora de inicio y apertura de la entrevista:

Hola (mencionar el nombre de pila del/a entrevistad@). ¿Cómo estás? Gracias por venir. Es muy importante para mi poder entrevistarte.

Soy (mencionar nombre de pila sólo en caso de que no se conozcan), Te acordás que te conté que estoy cursando la licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.

En este momento me encuentro realizando el trabajo de investigación de final de carrera, cuyo tema es “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario. Conformamos un equipo de investigación integrado por tesisistas que viven en distintos lugares del país. Entonces cada un@ hace entrevistas a profesores de educación física de su ciudad o pueblo. Esto nos permitirá tener un panorama de la práctica actual de la educación física a nivel nacional.

La idea es que durante la entrevista yo te vaya haciendo preguntas que te permitan contarme sobre tus experiencias en la práctica pedagógica. Creo que tu aporte sería importante como representante de lo que está sucediendo en nuestro campo de trabajo.

Vamos a conversar unos 45 minutos aproximadamente, pero podemos finalizar antes o extendernos todo lo que queramos. El tiempo no será algo limitante.

Si no tenés inconveniente voy a grabar la entrevista, así puedo concentrarme en dialogar con vos en vez de estar tomando nota. Luego puedo transcribir tranquilo/a la entrevista, sin perder detalles y de modo fidedigno a lo que hablamos.

La idea es que mantengamos un diálogo fluido, en un clima de confianza y calidez y que para amb@s sea enriquecedora la experiencia. Yo te iré haciendo algunas preguntas para situar temas, y vos me vas contando lo que pensás y percibís al respecto. Sentite cómod@ para pensar y expresarte.

Cuando terminemos la entrevista, si te sentiste cómod@ y estás de acuerdo en que use el registro de la entrevista para mi investigación, te voy a pedir que firmes un consentimiento

informado autorizándome a esto. Ese consentimiento lo guardan en la Facultad, conforme a las normas éticas actuales y no será nunca publicado ni mostrado a nadie. La entrevista la usaremos para analizarla junto con las que realicen l@s otr@s estudiantes/investigadores, siempre de modo anónimo (tus datos serán confidenciales).
Si querés, cuando tenga el registro escrito, te la puedo enviar, así también la tenés vos. Si te interesa conocer los resultados y conclusiones finales de la investigación, cuando finalicemos, te los puedo acercar.
Si el/la entrevista@ estuvo de acuerdo en todo, se da comienzo al diálogo: "¿Estás de acuerdo?"; "Comenzamos entonces."

Guion de entrevista:

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?
(Si no lo menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física? ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)
3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?
4. ¿Creés 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 utilizás?
 - 6.1. ¿La elección de esa/s modalidad/es de planificación que utilizás, tiene que ver con tu preferencia o la implementás por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?
 - 6.2. ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre la/s modalidad/es de planificación que realizás?
7. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?
 - 7.1. Esta periodicidad, ¿es un requisito institucional impuesto o acordado?
8. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
 - a. ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?
 - b. ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen l@s educand@s, en la planificación de la clase?
9. ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

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

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Los saberes de la cultura corporal son las prácticas sociales corporales donde se originan los saberes que luego adaptamos y transponemos para poder enseñarlos. Son bienes culturales (prácticas motrices, formas de expresarse, tradiciones y experiencias emocionales-culturales) que están presentes en lo cotidiano de las clases de Educación Física, que se enseñan con

la intencionalidad de que nuestr@s alumn@s los conozcan, vivencien, experimenten. También son aquellos que nuestr@s alumn@s desean que nosotr@s conozcamos y sus compañer@s conozcan y experimenten. Cuando hablamos de saberes, no nos referimos solamente a los contenidos curriculares. En la clase de educación física pueden circular saberes de la cultura corporal que no estén prescriptos como contenidos curriculares. La idea de saber de la cultura corporal es más amplia que la de contenido curricular. Estos saberes circulan en la clase, en las acciones de los sujetos y en la dinámica grupal que los legitima y valida).

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

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

10.2. ¿Hay saberes de la cultura corporal que proponen l@s educand@s y que vos permitís que circulen en la clase? *Si responde Si: ¿Cuáles?*

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

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

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

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

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

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

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

12. 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?

13. ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?

14. ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?

Cerrando la entrevista

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

Es recomendable que al comienzo del planteo de cada tema/tópico de la entrevista se inicie el diálogo con una pregunta abierta, de tal modo que el entrevistado estructure la temática en forma espontánea a partir de la consigna. Durante esta fase el entrevistador registra la información brindada por el/la profesor/a de educación física y luego indaga el tema con preguntas más cerradas o específicas. De este modo se puede acceder a una primera visión tema por parte del/a entrevistad@ y luego se profundiza con mayor precisión.

Es posible que varios de los items del guion de la entrevista se completen o por lo menos se inicien en la primera pregunta de cada parte de la entrevista, por lo cual las siguientes preguntas consistirán en orientar el discurso del entrevistado con interrogantes adecuados para completar las cuestiones que han quedado pendientes.

3.2.2.1. Cierre.

La entrevista concluirá con el agradecimiento del/a entrevistador/a al entrevistad@ por haberle posibilitado aproximarse, a través de él, al mundo pedagógico de la educación física de nivel primario, en este momento histórico de nuestro país. A la vez se espera que haya resultado también enriquecedora -para el/la entrevistad@- esta experiencia de transmitir a otr@ sus vivencias y expectativas, dando así testimonio del modo de vivenciar y de pensar la educación física hoy.

Al finalizar la entrevista se le presenta al/a entrevistado/a el consentimiento informado para que lo firme. Si el/a entrevistad@ manifiesta querer leerlo antes de la realización de la entrevista, se le da a leer. En caso de que el/a entrevistado no quiera firmar el consentimiento informado o manifiesta alguna disconformidad con la entrevista o solicitud de que no desea que se use en forma total o parcial para la investigación, la entrevista será anulada (parcial o totalmente) y no se utilizará para la investigación.

3.2.3. Post entrevista.

Deberá ser lo más inmediato posible al cierre de la entrevista, el trabajo de reconstrucción y registro escrito completo de la misma.

Realizar la transcripción de la grabación en momentos cercanos a la realización de la entrevista permite recordar mejor, situaciones, gestos, emociones, etc. que se habían generado durante el diálogo. Siendo así, es posible registrarlos, reconstruyendo de modo más fidedigno y confiable lo acontecido.

El registro escrito de lo conversado deberá mantener forma de diálogo. Al entrevistad@ se denominará con la letra "E". Al entrevistador/a se lo denominará con la inicial de su nombre de pila (ej: Si se llama Joaquín, se lo denominará: J.)

El registro escrito de situaciones y manifestaciones no verbales deberá realizarse entre paréntesis junto al momento de diálogo.

Ejemplo:

J: ¿Hace cuánto tiempo trabajás en el nivel primario?

E: Hace cuatro años.

J: ¿Presentás planificaciones en la escuela?

E: Sólo a principio de año (se queda en silencio mirando hacia arriba. Parece estar pensando)

Éste es solo un ejemplo. Se sugiere escribir entre paréntesis sólo aquellas situaciones que luego podrían ser importantes para analizar.

Se debe registrar tanto la preentrevista como la entrevista propiamente dicha y el cierre de la misma.

Bibliografía

- Erausquin, C. y Temer, É. () "Material de prácticos. Consideraciones generales y toma de entrevista a un adolescente". *Cátedra II de Psicología Evolutiva Adolescencia*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Inédito.
- Iñiguez, L. (2004). La entrevista individual. *Seminario de Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias Sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Ynoub, R. (2014). El puesto de la instrumentalización en la fase 2. Los mediadores para la acción: los instrumentos. En *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning (pp. 330 a 339)

4.2. Anexo III: Modelo de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

La Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores está realizando una estudio de investigación, cuyo principal objetivo es: Describir las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario.

Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de educación física que estén ejerciendo actualmente en primer ciclo de escuelas del sistema educativo formal argentino. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasará a registro en papel.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad. El registro de las entrevistas permanecerán en posesión de la Facultad.

La participación en este proyecto es voluntaria. Puede abandonarlo en cualquier momento. Asimismo, no habrá compensación alguna por la participación en este estudio.

Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a presentar los resultados a todos/as los/as participantes que estén interesados/as en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está dirigido por la Prof. Mag. Valeria Gómez. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él comunicándose con ella: vgomez@uflo.edu.ar

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Muchas gracias por su participación.

Firma del participante:

Firma del entrevistador/a:

Nombre Apellido y fecha:

Nombre Apellido y fecha:

DNI:

DNI:

4.3. Anexo IV: Entrevistas semiestructuradas.

4.3.1. Entrevista 23872A (Piloto)- Profesora 1

Fecha y hora de entrevista: jueves 13 de septiembre de 2018, 12:20.

Primer contacto: (4 de septiembre de 2018)

Segundo contacto, preentrevista: (6 de septiembre de 2018)

Entrevista:

G: Hola XXXX, ¿Recordás por qué elegiste ser profe de educación física?

E: Porque, la realidad, porque elegí, porque tenía un novio en ese entonces que iba a estudiar la carrera, y ahí fui yo. Porque empecé el CBC en la UBA, de terapeuta ocupacional y, así como entré salí y me fue mal, pero me fue bien, porque sentía que no pertenecía a ese mundo, como que no me iba a ir bien.

G: ¿No te sentías cómoda?

E: No me sentía cómoda, sentía que estaba perdida completamente a nivel informativo, que en realidad creo que les pasa a todos... ahora me doy cuenta ¿no? pero (piensa), Sociedad y Estado es un claro ejemplo, yo no vi nada de todo esto y ¿así me va a ir el resto de la carrera? pensaba y... y abandoné.

G: ¿Y qué sentiste cuándo entraste...? (no puedo finalizar la pregunta)

E: (Sigue hablando de la UBA) En el segundo cuatrimestre abandoné, quise dar psicología porque pensé que, si la aprobaba no la tenía que dar en el profesorado. Porque ya me había anotado para hacer el profesorado, pero tampoco aprobé.

Pero no, no tenía buenos métodos de estudio, ni la constancia de sentarme y leer todos los días algo.

G: Y cuando entraste al profesorado, ¿te gustó?

E: Cuando entré al profesorado, lo veía como un secundario, me llevé un montón de materias, me fue mal. Cuando no pase a segundo fue un clic, que dije: - ¡basta, ya perdí dos años! uno con el CBC y otro con este que iba a perder, dije: - bueno, ¿qué hago? Primero me re enojó la situación, no fue tipo: - ¿Uh qué hago, ahora qué estudio? Fue: - ¡quiero terminar el profesorado!, ¡no me quiero llevar ninguna materia más!, voy a dar todas. Pero en ese año que ya perdía, me anote en un curso de técnicas de aeróbica, que creo que lo que más sé, es lo

que aprendí en ese curso, de lo que es estiramiento, trabajar la fuerza, cuidar la postura y todo eso lo aprendí de ahí.

G: ¿Y ahí fue que hiciste el contacto con la Educación Física?

E: Ahí me enganche con la docencia, de ese lado ¿no? Del cuidado del cuerpo, de cómo ayudar a las personas a que se sientan mejor. Y después, cuando entré al profesorado, ya era otra. Yo tenía otra postura, porque también me ayudo a sacarme la vergüenza, por ahí pararme de frente a algo. Yo era la primera vez que tuve que dar una coreografía. En ese curso era una persona y cuando al tiempo volví a hacer otro curso ahí, no me reconocía, o sea, ¡nada que ver! y no habían pasado tantos años...

G: ¿Te sentiste re cómoda?

E: Re cómoda sí. Después con el profesorado me la pasaba estudiando, no hacía sociales. Me puse de novia cuando terminé el primero, ese año que yo perdí, estuve de novia con este chico que estuvo todo el profesorado y nada, me la pasaba estudiando. Me llevé solamente una en tercero, que era una profesora muy complicada y se la llevaron de 33, 30. Y (Se queda pensando, con la vista hacia abajo) y nada.

G: ¿O sea que tu contacto con la Educación física tiene más que ver con el momento en que vos haces contacto con la didáctica, con la práctica de la enseñanza?

E: La parte didáctica quizás. Tiene más relación con ese curso de aeróbica. Porque era como que veíamos lo teórico y al mismo tiempo lo práctico y, quizás me gusto más esa metodología de trabajar con el cuerpo, el fitness. El mundo del fitness en ese momento, y como yo no tuve mucho mundo deportivo, de hacer deporte (Se detiene como a recordar). Muy malo el deporte del secundario, después no fui a ningún club, todo lo que empezaba lo dejaba, de chica. No tenía una base, de ¡sí, jugué al vóley muchos años! o al hockey, ¡no! entonces por eso, quizás, no me conecte tanto con lo que era deporte, porque es puro deporte el profesorado...

G: Y, ¿cómo te conectas con la parte de la Educación física escolar, en qué consiste tu trayectoria en Educación física escolar?

E: No, muy poca. En realidad, yo terminé el profesorado, estuve un año que agarré horas en la primaria; estuve 6 meses, y quedé embarazada de mi nene más

grande. (Pausa) Lo tuve, terminó mi suplencia y empecé recién el año pasado de vuelta ¡No, miento! este año de vuelta con primaria.

G: ¿O sea que tu tiempo en la escuela donde estás es desde principios de este año?

E: Sí.

G: Y, ¿en qué colegios y niveles trabajaste dentro del ámbito escolar?

E: Colegios: Primaria de Boulogne, la 16 fue mi primera experiencia, y trabajé con todos los grados: primer y segundo ciclo. Muy complicado primer grado, para mí, y lo siguió siendo cuando agarré horas este año. Muy difícil los primeros grados, por lo menos de escuelas que están más, en lugares más marginales. Es muy complicado porque los chicos como que tienen mucha energía y poco límite, poca capacidad de comprender el límite o de comprender la consigna que da el docente y eso te dificulta mucho. Entonces cambiás prioridades.

G: Claramente.

E: Te digo por qué más marginales, porque yo, trabajando en dos públicas, de doble jornada; nada más que en una, los chicos, te das cuenta de que tienen una capacidad de razonamiento, y en la otra no. En la escuela de mis nenes, por ejemplo, que también es pública, te das cuenta de que con los chicos vos hablas y entienden. Sí bien yo no estoy trabajando con ellos, con primer grado ahora, te das cuenta; con otros nenes no. Ahora estoy con cuarto, quinto y sexto.

G: Y, ¿por qué elegís ser profe de educación física escolar hoy?

E: Quizás hoy, es porque (se queda como pensando) es lo que conozco. La realidad no es que yo me levanto todos los días y digo: - ¡Uy, no veo la hora de ir a la escuela y estar dando clase a los nenes!

A ver, primaria, yo voy a trabajar en primaria por qué no conseguí horas en secundaria.

Pero, lo que sí tengo que decir, es que trabajar en primaria te da una satisfacción que no te da trabajar en ninguna otra edad. Sí es agotador, es agotador, es cansador y si tenés muchas horas, más. Pero te da algo que no te dan los secundarios.

G: Y, ¿en dónde encontrás esa satisfacción?

E: En los chicos, en cómo son, en cómo se ponen felices cuando te ven llegar, este... (se queda como pensando). Bueno, recién fuimos a la reserva con la gente (Se refiere a una clase de adultos) (risas), y había un grupito de nenes y

nenas de primaria, de tercero o cuarto grado, que estaban llegando a hacer una excursión ahí, y yo me acerqué y me puse a hablarles y a tirarles chistes, cómo que me nace a mi quizás, y todos empezaron a morir de risa, y así y decía: - ¡Cuidado con la serpientes asesinas! - ¡Nos escapamos antes de que lleguen! y todos - jajaja - y los chicos se morían de risa y los profesores.

Eso sí, yo me veo como que quizás tengo esa cosa más payasesca, que me gusta sacarles chistes, sacar del docente en la autoridad (con tono autoritario) y, nada...

G: ¿Te divierte más?

E: Me divierte más. En la secundaria yo me frustro muchas veces porque, entre el ausentismo y el poco interés de los pibes, es como que la docencia es: vengo a enseñar algo que no les interesa. En la primaria te esperan, y si no vas, se enojan y al otro día, cuándo volvés, te dicen ¿por qué no fuiste? Eso es algo que no tiene ningún otro lugar. Acá en (lugar de trabajo) también, sí yo no vengo, no les importa. No, no les importa si venís o no venís.

G: Y, decime una cosa, en cuanto a Educación física escolar ¿Crees que necesita cambios?

E: Yo creo que necesita cambios, por lo menos yo. La realidad es que yo no observo clases de otros docentes de primaria, en realidad debería observar a otros docentes para poder opinar acerca de qué cambios haría. Sí, podría hablar sobre la educación secundaria que es lo que yo veo con mis colegas, no sé.

G: Pero en cuanto a primaria ¿no?

E: Yo creo que, en general, primero que el docente debería correrse del lugar de – ¡Se hace lo que yo digo!, ¡cómo yo lo digo! Salir un poco de pedir cosas tan estructuradas, cómo: - corremos hasta un cono y...

Yo planteo mis clases mucho más a que sean jugadas, y a través del juego ver qué habilidades tienen, aunque sea muy poco, no sé, driles y que hagan determinadas cosas.

G: Ahí vamos a la planificación, si te parece: en ese caso ¿Cómo pensás que sería, ahondando un poquito en lo que me estás contando, la planificación en Educación física?

E: Para mí que tendría que ser mucho trabajo cooperativo.

G: Y, ¿qué pensás de eso?

E: Yo creo que, bueno, primero que se sabe que el trabajo cooperativo es el aprendizaje con el otro y lo mejor, es aprender con el otro, por qué el otro te brinda su experiencia, otro conocimiento y no lo descubris vos solo, sino como que te da otra visión más, y das la posibilidad de que ellos armen y descubran y hagan cosas que es, generalmente, lo que no están haciendo en sus casas.

Un chico de la escuela se va a la casa, y se queda encerrado en su casa, hoy día es bastante así. Sobre todo, con los celulares.

Los padres con los celulares, con las tablets, o no, pero no son de ir a una plaza y estar toda la tarde en la plaza.

Entonces yo lo que busco es que, también depende de la escuela ¿no? pero lo que yo busqué mucho, hasta el punto de qué digo bueno ya está bien, bueno ahora hagan una competencia de algo (risas), por qué tienen ganas de competir los chicos a veces, para demostrar ¿no? No anular del todo la competencia, porqué a veces está bueno. Pero lo que yo busco, es que ellos primero se diviertan, qué entiendan, esto yo lo aprendí ahora, es que entiendan que todos son diferentes. Ellos se creen, que, porque tienen la misma edad, deberían correr igual, deberían saltar igual, deberían agarrar igual la pelota, y no es así. Esos chips que se les mete, porque primero están todos juntos en un grado, deberían aprender todas las tablas, deberían... ¿Sabés? Yo a veces les pregunto: -Chicos, ¿ustedes son todos?... - ¡iguales! gritan a coro, - ¡No, son todos diferentes! Pero ¿qué pasa? uno se enoja por qué no le dan la pelota. – ¡Ah! ¡Que no juegue más él, por qué nunca la agarra! – Ahhh, les digo, entonces, si cada uno que no puede hacer algo, lo vamos a sacar, nos vamos a quedar todos sentaditos mirándonos las caras. Justamente más tiene que hacerlo él, para poder hacerlo mejor... y ahí, es como que los chicos (con gesto de que los chicos entendieron el punto). Por lo menos, yo noté un cambio desde que empecé mis clases.

G: ¿Y sentís que lo piensan y que se quedan con esa idea?

E: Si, hasta se ríen si se le cae la pelota al compañero, ¡antes se re enojaban! (Onomatopeya de bullicio), y se armaban unos líos bárbaros. Entonces, yo busco, más que nada, la cooperación de ellos, o no sé, - Con estos materiales tienen que transportar, tal material hasta tal lado, pero no pueden tocarlo con las manos. Ellos en equipo, buscan como hacerlo y les voy cambiando las variantes.

G: ¿Este tipo de planificación o, de modalidad de la planificación, que vos usas tiene que ver con tu preferencia personal o con requerimientos institucionales?

E: Y no, uno saca los contenidos del Diseño Curricular qué te da la provincia, de ahí vos sacas tus contenidos y seleccionas qué son los más acordes y planificás en base a lo que a vos te gustaría trabajar.

Aunque, en realidad, hay un tema con la planificación, porqué te la piden siempre a principio de año, y uno tiene que conocer un poco del grupo antes. Yo entregué mi planificación, la armé y pensé, pero cuando conocés al grupo un poco más o también vas viendo, depende del día, sí están como más despiertos; en realidad, varían un montón de cosas. Pero uno tiene como guía ese diseño y uno con el tiempo va aprendiendo. Depende sí seguís en esa escuela o no, qué va a necesitar más el alumno de esa escuela, sí es una escuela dónde hay chicos que no saben escucharse, vas a trabajar más ese tipo de (inentendible).

Uno puede planificar los mejores juegos, o puede enseñarles a que puedan hacer mini deporte, no sé, vóley, pero cuando el chico se enoja mucho, se frustra cómo grupo, podés llegar a hacer un juego x, les va a costar después tratar de pasar a que haga un deporte, por lo menos yo lo veo así.

G: O sea que ¿vas cambiando la planificación sobre la marcha? ¿Digamos que en función o adaptándola en función del grupo?

E: En realidad, sí. Yo planifiqué todos juegos cooperativos. Traté de sacar un poco igual, la parte deportiva o predeportiva, primero porque yo igual estoy trabajando como tercer estímulo, los tengo solamente una vez a la semana a este grupo, entonces, como que yo intenté coordinar con la otra profe que los tiene dos horas, pero me dijo: - Estoy de vacaciones, y nunca me contestó que estaba trabajando ella; para que no trabajemos lo mismo, o quizás bueno, estoy trabajando esto y quizás orientarme un poco yo para ver que hacía, pero no, no hubo mucha respuesta.

G: Y ¿Qué devolución recibiste a partir de tu forma de planificación de la supervisión o de la dirección de las escuelas?

E: Yo entregué la planificación, y la directora que estaba en ese entonces, que después se jubiló, la leyó y se acercó a felicitarme. Yo pensé que me iba a decir que estaba algo mal, y le gustó la planilla que yo hice de evaluación, qué son planillas que voy a presentar el último trimestre, donde ellos (los/as chicos/as) van a escribir o puntuar que les gustó y que no, que sintieron, tiene varios ítems,

viste. Después había otras que eran de calificación de determinadas pruebas, pero yo las presenté a modo de ejemplo, para tener en cuenta más o menos como podía llegar a ser la evaluación, pero en realidad lo que pasa es que yo no los evalué tampoco, puso la nota la profe que los tiene dos horas y, ese, también es un tema que tengo que tocar también, a ver cómo es en realidad, si es en conjunto, o solo ella...

G: Claro, te faltaría cerrar la parte de evaluación, digamos.

E: Si, la parte de evaluación es un tema para el profe de Educación física.

G: ¿Con que periodicidad entregas las planificaciones?

E: En este caso, yo entrego una anual que se divide en tres trimestres, pero depende de la institución, hay instituciones que te piden trimestral, instituciones que te piden semanal.

G: Y ¿Esta Institución en particular?

E: Y ésta, anual, en realidad como que no se entiende en todos los... (cambia de frase sin cerrar la anterior), yo cuando trabajaba en el otro colegio de preceptora, se les pedía anuales y el último año se empezó a pedir plan diario de clase.

G: ¿Ahora, todavía, no te pidieron nada?

E: No.

G: Y vos, para vos ¿lo hacés, como para tener vos una guía?

E: Es como que yo... uno cuando planifica, planifica ideas centrales en general, o ejes ¿no? digamos bueno y, el cuerpo, el eje y no sé, a que apuntas vos, por ejemplo, yo busqué más que nada los juegos; que sea a través de los juegos. Porque la (ininteligible) se divide por bloques.

G: ¿Ese sería tu componente nuclear de la planificación?

E: Sí, el juego. El juego, porque creo que es lo que más les gusta a los chicos y en donde vos podés observar cómo están ellos a nivel motriz, social, como grupo.

G: ¿Qué lugar ocupan dentro de esa planificación, como me la estás diciendo, las inquietudes o saberes o gustos de los chicos y chicas dentro de esa estructura?

E: Ellos siempre piden juegos, desde que llegas hasta que te vas. Ellos siempre piden los mismos juegos. Si es por ellos, jugarían toda la clase al quemado, la mancha pulpo y otras más.

G: ¿O sea que los intereses de los chicos están un poco situados en función del núcleo de tu planificación?

- E:** En realidad yo nunca los dejo, al principio los dejaba jugar un poco para ir conociéndolos y que se sientan cómodos, pero después nada, es tipo, si un nene cumple años, es: “-bueno, vos elegís un juego de cierre”. Después hacemos todos los juegos que tenía pensados, generalmente, hay juegos como por ahí una entrada en calor y algunos más específicos.
- G:** ¿Y si tuvieses que darle un valor de importancia a lo que te piden los chicos o a sus inquietudes, qué lugar les darías?
- E:** Que no falte, eso es lo que más me piden. Pero después me piden esos juegos, -
Profe ¿podemos jugar al quemado?
Pero yo lo veo igual, más como que es: quiero jugar a lo que sé. Pero las pocas veces que los deje jugar al quemado, hay uno o dos que juegan, el resto están (se queda como pensando).
- G:** ¿Es importante para vos, o sea, seguir un poco la línea de lo que a los chicos les divierte o les gusta?
- E:** Yo lo que busco es, mirá, distintas actividades donde cada uno pueda, no sé, sentirse cómodo. Brindarle posibilidades. Si yo juego todas las veces al quemado o jugamos todas las clases a juegos que sean de lanzar pelota, va a estar el que siempre le va a dar miedo y nunca se va a animar a participar de ningún juego, entonces voy cambiando.
- G:** Claro.
- E:** Voy cambiando los juegos, que sean con aros, que sean tres equipos de cuatro o sino en equipos, en ronda y los que ganan tienen que traer chocotorta, en chiste; pero no quieren ganar a veces (risas), es o ganan y en vez de ¡Ah, ganamos! Es: ¡Uh! hay que hacer chocotorta (risas). Entonces es como que, nada, armo los grupos yo, casi nunca los dejo armar los grupos a ellos, siempre trato de armar distintos grupos, pero básicamente siempre ellos lo que quieren (sugieren los chicos y chicas): - Vamos a jugar a la mancha ésta, o calle peligrosa, que es pasar en velocidad y demostrar que no me pueden tocar; eso lo tienen también, el tratar de demostrar a mí o a sus compañeros la velocidad que tienen. (frase inentendible).
- G:** Claro.
- G:** Y ¿Qué sentido le otorgas vos a la planificación?
- E:** La realidad, es que yo creo que la planificación la tenemos todos bastante incorporada ya. Cómo que es un papel, es algo burocrático.

Debería ser algo que uno hace, no sé si podría decir al mes de que uno empieza a trabajar, a conocer el grupo, después de hacer un diagnóstico más o menos, si vos entrás a un lugar sin saber cómo va a ser el grupo que te va a tocar. Pero en realidad, uno la planificación, tendría que hacer una planificación anual, con objetivos, no sé, por ejemplo, que los chicos logren adquirir herramientas para desempeñarse en un juego dos vs dos, vóley, por ejemplo. En el día a día uno va viendo, pero tendría que ser algo muy general, porque digo esto, porque vos podés planificar, trabajas determinado juego, pero ese día no te vino nadie o está lloviendo y tenés que estar en un lugar más reducido o no tenés los materiales.

G: ¿O sea que le darías una importancia relativa?

E: La importancia está en que, si vos no planificas, no podés ir sin saber ¡qué vas a dar! Yo soy mucho de pensar, por ahí, semanalmente. Esta semana voy a trabajar tales juegos, los anoto, veo que puede llegar a surgir, y cuando voy digo, - bueno, vamos a hacer cinco juegos, si los llegamos a hacer en tiempo..., por ejemplo, cinco, no llegan a ser cinco ni ahí, es una clase de cincuenta minutos. Pero supongamos que yo planifico cuatro juegos, digo bueno, - si vamos a hacer los cuatro juegos, tienen diez minutos libres; que nunca llega a pasar eso, pero ellos como que tratan de prestar más atención, de arrancar el juego más rápido y poder hacerlo para tener libres esos diez minutos; que no son los diez minutos que tienen de recreo, es otro tipo de libertad.

Yo lo que veo en los recreos, es que las maestras los retan porque corren. Y, ¿Por qué está mal que corra el chico? El chico necesita correr, necesita moverse cuando sale del aula y ¡el chico se golpea porque no lo dejan correr! Al no dejarlo hacer algo, cuando lo haga ¡lo va a hacer mal! entonces por eso, como que, es como medio un (inentendible); por eso el tema de la planificación para mí, es algo más del día a día, más que sobre la marcha porque vos decís: bueno, la clase anterior les gusto tal cosa, puedo armar algo relacionado con eso. Pero siempre tenés que tener como una guía. No, estoy todo el año sin saber qué doy. No, mi idea es que, a fin de año, el alumno haya adquirido, no sé, una mejor concentración; que participe más en los juegos. Yo, por ejemplo, en la otra escuela, que no estoy más, cuando empecé había una alumna que no quería saber nada, estaba muy enojada, y después de trabajar mucho con ella ¡lo que cambió jugando! Estaba feliz. Porque pasa eso, los chicos compiten

mucho entre ellos y los estigmatizan: - y vos tal cosa, - ¡qué raro! fuiste vos, y así. Yo lo que trato es de que todos participen, agarren o no agarren la pelota. Es como que soy distinta a las maestras, las maestras tienen que mantener cierto orden, eso lo sé, yo también tengo que mantenerlo, pero estando en un patio y haciendo juegos no es tan marcado como: - Sentate y escribí lo que estoy poniendo en el pizarrón.

G: Y, decime una cosa, ¿Te parece que nos focalicemos un poco en los saberes de la cultura corporal? Como por ejemplo ¿Cuáles serían los saberes que haces circular en tus clases de Educación física?

E: (Se queda como pensando) Por ejemplo, yo trabajo mucho el tema del respeto, primero el respeto al profesor (se detiene un momento como si estuviese pensando), después, saberes que ellos puedan comprender, la lógica de los juegos, que entiendan las reglas, que entiendan que hay que hacer, que entiendan o que descubran ellos mismos que está bien y que está mal, más allá del juego, actitudes que tienen ellos entre sí. Emm, (piensa en voz alta) saber escuchar, saber esperar, yo lo que apunto mucho es, quizás yo me voy más a lo social, o a la actitud del chico en el juego, si mientras trabajo las distintas formas de lanzar, de agarrar, de desplazarse, de hacer un rol, si se puede, con mucho cuidado; porque hoy si el rol, si lo agarras al nene y cuidado que no lo toques... porque... Si bien todos los juegos son distintos, no hago cuarenta juegos con pelotas. Hago: ahora con pelotas, ahora con los aros, ahora con las cuerdas, ahora tirar y embocar. Me enfoco mucho en la actitud que tienen los chicos entre ellos.

G: ¿Frente a las distintas situaciones?

E: Entre ellos.

G: ¿Interpersonal?

E: Claro, o sea, están compitiendo contra otro grupo o todos tienen que resolver algo en tanto tiempo, más que nada en esos saberes ¿no? me enfoco yo. Sé que, a ver, digo, lo que esperamos todos es que puedan descubrir las posibilidades que tiene su propio cuerpo.

G: Y, ¿cuáles serían los saberes personales, tuyos, de la cultura corporal que tratás de transmitir o de hacer circular en esas clases?

E: Que tengan dominio del cuerpo (se queda mirando hacia abajo como pensando), creo que por eso doy tantas cosas diferentes, porque si digo solamente, bueno

corran, bueno salto con un pie o con el otro y listo, me quedo ahí y el chico no sabe ejercerse lateralmente y ¡no! primero que aprenda a dominar su propio cuerpo, a conocerlo, a cuidarse, a cuidar al otro. Emm, (se queda como pensando) ... ¿Qué más?...

G: Bueno, puede ser, por ejemplo ¿cuáles serían tus marcos referenciales, teóricos y curriculares desde donde vos pensás los saberes de la cultura corporal?

E: (se queda pensando, parece como si no hubiese entendido la pregunta)

G: O sea, ¿en qué te basas o, en qué podrías basarte?, ¿qué antecedentes tenés como para elegir estos saberes o pensarlos?

E: Y, el poco dominio del cuerpo que tienen muchos; corren y se caen. Por eso te digo, la planificación es en base a lo que vos ves que necesitan, a veces necesitan más moverse y hacer muchas cosas antes de que aprendan una regla de vóley, para mí. Si yo solo les enseño a jugar al vóley, les estoy restando un montón de otras cosas que no se hacen en vóley.

Yo veo muchas falencias, en que se caen muy seguido, se chocan, y tratar de que no se frustren, que entiendan que todos son distintos y que todos van a hacer distinto lo que hagan, así como a uno le gusta, no sé, una muñeca y a una nena le gusta, no sé, una pelota, eso.

G: ¿Identificas algún saber que esté prohibido o que esté limitado de alguna manera para ser desarrollado en tu clase?

E: En realidad no hay ningún saber que debería estar prohibido o limitado, por ahí, uno dice algo relacionado con la naturaleza, uno a través de mostrar un video o hablar, de cualquier forma, podría llegar a ayudarles a descubrir eso, porque ya no se dice transmitir.

G: Y, a partir de eso, ¿hay saberes que no podés enseñar por algún motivo en particular?

E: Nunca me pasó en realidad, quizás por lo que yo doy, (se detiene como a pensar un instante) es más, yo, por ejemplo, no sé, en el secundario, veía esto de que faltaba entendimiento de muchas cosas, yo llevé una pizarra y dije, no tengo un aula, llevo una pizarra y escribo acá y ellos se sientan y miran. Pero en realidad, no me pasó eso de que haya un saber que yo diga no.... sí puede ser, en un momento, que yo quise ver rol y dije: - es complicado. En lo que sí se complica, por ejemplo, en otra escuela donde yo estaba, uno quería dar un tema pero hay muchos que no te escuchan y producen caos, y ¿vos qué haces? das una

actividad con los que te escuchan, retas a los otros; esa es, por ahí, una dicotomía difícil de manejar, por lo menos a mí me paso y, también le pasaba a muchos colegas con los que yo hablaba y que, quizás soy yo y ¡no! y hay muchos que directamente no los sacan al patio; entonces bueno, pero así de no poder transmitir un saber, no me paso, pero quizás porque... no, no sé.

G: En base, en función o en relación con la visión de la función social de la Educación física, te pregunto. Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando una mirada sobre la Educación física ¿Como podrías definir, la Educación física actual?

E: Creo que la Educación física actual, está como muy anclada en el tiempo, por lo menos los profesores de mi edad; pero quizás los que se están formando ahora no van a ser iguales a nosotros, bueno, tiene que ver con lo que vimos... veo, no sé, tanto el tema del énfasis en las competencias o torneos, yo creo que uno tiene que armar más cosas, quizás orientadas a otro lado, no sé. No buscando el tema de competencias por equipos y colores y la escuela lo representa.

G: ¿Sentis que tiene una estructura muy marcada de alguna manera que conserva...?

E: ¡Claro!

G: ¿Formatos que ya tendrían que estar fuera?

E: Formatos que tendrían que ser diferentes, quizás. No ir ganando puntos, no sé, ahora hay un torneo, en un campo, que van distintas escuelas a participar, y no sé, lo que pasa es que yo en realidad, no estuve tantos años en la primaria como para decir bueno, o evolucionó o involucionó. Y cuando yo trabajé, hace muchos años en primaria, no vi a nadie al lado mío dando clase, y lo poco que yo vi es: vi otra clase primaria con una profesora que parecía un sargento, los tenía así cortitos (hace señas ilustrativas con las manos).

G: Más parecido a una Educación física militarista que autónoma.

E: Si, sí.

G: ¿Que función social le otorgas a la EF, en la escuela primaria?

E: Desde mi rol, para mi es super importante, porque es el momento en que más los chicos se conectan; en el aula están sentados, por lo menos yo no veo que haya cambiado la estructura de cómo se sientan, siguen sentados mirando hacia adelante, por más que los pongan en grupos, hay maestras que los sientan en mesas, no sé, en grupos, pero no sé si puede haber una dinámica entre ellos en

ese grupo, si es que siento a cinco en una mesa, pero esos cinco ¿trabajan entre ellos o simplemente están sentados?

G: Claro.

E: Tendría que también ver cómo trabajan las maestras, quedarme, recorrer aulas, verlas.

G: ¿Pero en función de la Educación física?

E: Yo lo que veo que en comparación con la educación física es que ahí, se trabaja mucho lo social porque es cuando están más en contacto con el otro, porque depende del otro casi todo, salvo que hagas todos pasadas de velocidad, el que llega más rápido o, el equipo que llega más rápido en la sumatoria; si vos te corres de ese lugar (asiente con la cabeza como afirmando que se trabaja en el vínculo social)

G: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en Educación física?

E: (Se queda como pensando) Bueno, tiene que ver con lo que estuvimos hablando, mi principio ideológico es que el chico quiera ser mejor él, no que quiera ser mejor que el otro. Que descubra las posibilidades, que descubra su cuerpo, las cosas que puede hacer y que disfrute, que no sea una cosa de: - ¡Uy, cuando me voy al aula! que pueda hablar y pueda expresarse, eso.

Yo no estoy juzgando, a ver quién la puede lanzar más lejos, la realidad es que no yo. Quizás, mucho entienden que sí, - ¡Uh, sigue sin poder pasar la pelota del otro lado! porque se tiende a buscar que a través de una medida de lanzamiento o de peso o de distancia, vos evaluás si mejoró o no, y por ahí mejoró en otra cosa, no es lo que vos ves que podés medir, y eso tiene que ver mucho en la forma de evaluar. Que, para mí, la evaluación está tan estandarizada, en esto de medidas o de, no sé; yo andaba tan lejos en matemática, si hiciste diez bien, y cinco mal, tal nota, y no importa si lo resolviste bien pero te equivocaste un número, no sé ahora cómo es la evaluación, pero para mí así.

G: ¿Te consideras como docente innovadora dentro del ámbito de la Educación física?

E: (Se detiene a pensar) No sé, eso tendría que ver, decirlo si veo a muchos profes.

G: ¿Te gustaría?

E: ¿Ser innovadora? ¡Si, obvio!

G: Repensarte de esa manera.

E: Si me gustaría, en realidad creo que el docente es más que un docente.

G: ¿Cómo sería eso?

E: El docente es una especie de psicólogo, un amigo, una mamá a veces, que los nenes, a veces te dicen: - mamá, digo, no profe! Sos un poco de todo, y a veces es mejor perder tiempo hablando con un chico que: - ¡Ay! ¡tenemos que hacer cinco juegos y tenemos que terminarlos! como muchas veces veo, eso.

G: Claro.

E: Escucharlos, lo que más chicos necesitan es que los escuchen, no sé si eso es ser innovador.

G: Es muy importante igual lo que estás diciendo.

E: Y, sí, porque por lo menos, quizás yo porque soy mamá, sé de muchos profes (reformula la idea), yo cuando no era mamá y arranqué era, nada, no era lo que soy ahora, tampoco es que estuve cincuenta años dando clases en primaria, ahora arranque de vuelta, pero es como que, me pasaba mucho que yo antes de arrancar la clase en otra escuela, que tuve que dejar porque se me complicaba ir, me tomaba mi tiempo para hablar y: - hola, ¿cómo están?, y hacer chistes sobre lo que estaba en el pizarrón: - ¿¡Qué es esto!?, ¡ay, qué difícil!, ¿después me lo explican? Tratar de salir de ese lugar, soy un ser humano también, no soy un robot que lo sé todo, si me equivoco, aprendemos juntos, o, hace poco había pocos chicos en el secundario y tuve que hacer de cátcher, jugando al softbol, y se me iban todas las pelotas y los pibes me decían: - ¡Profe! Y, yo – ¡Bueno chicos! - ¡yo estoy más acostumbrada a enseñar que a hacerlo, tendría que hacerlo más seguido! No es tipo: - ¡Ay, no! yo lo hago bien y ahora porque... o no lo hago ¡no! hay que mostrarte humano y hablar mucho con los chicos, a veces es mejor hablar, también en secundario, mucho.

G: Muy bueno.

E: Porque el chico no, no se siente escuchado, te lo digo yo como mamá que a veces también, mi hijo viene y me quiere decir algo y yo: - Ay, bueno, para que hago tal cosa, y después me doy cuenta de que es mejor que se quemé la comida, a veces, a que el chico quede ahí.

G: Y prestarle un poco de atención.

E: Si.

G: Para cerrar, ¿te gustaría agregar algo más a todo esto que estuvimos hablando?

E: Creo que debería haber más... falta más... (se queda como pensando las palabras), como decir, serían observaciones en realidad porque, o más

humanización en las observaciones que hacen los inspectores, yo por lo menos, la única vez que me fueron a observar el año pasado; este año nunca, en ninguno de los dos: ni primaria, ni secundaria me observaron; Creo que es una especie de: soy un juez y vengo a juzgar, y ver que te puedo encontrar negativo y eso genera desgano en el docente, creo que hay que buscar la manera de que el docente trabaje más cómodo y quizás, observándolo más seguido o quizás haciendo más capacitaciones, o brindando herramientas del docente, que no sean herramientas como cursos en horarios inaccesibles, en los que uno está cansado, no sé, yo creo que falta eso para mí, motivación en el docente, a veces.

Eso es lo que podría agregar, y que para mí debería cambiar, y que si se va a observar un docente sea para sumarle cosas, no para criticarle lo que está haciendo, ya el docente de por sí, se pone a la defensiva.

G: Sí, ¿te estresa?

E: Me observó, me buscaba cosas para criticarme, la inspectora y a lo último, me dijo: - ¡Muy buena tu clase, te felicito! y después hablo maravillas de mi por todo el colegio y, todos los profesores diciendo: - ¡Aaay, Sol habla de vos...! todos enojados conmigo y yo estaba dando una clase, para mi normal, de las que doy siempre, pero claro, viste como es el ámbito laboral...

G: Sí, obvio, que te estresa de alguna manera.

E: No sé, como que me hizo pensar, el otro día estaba pensando en, quizás, como sería ser inspectora, qué haría yo desde un lugar de inspectora, qué diría, buscando que los profes se sientan cómodos, que piensen en qué es mejor apuntar, antes que estar: - Bueno, la pelota se pega así... estar más, ¿no? No sé igual, bueno, me imagino que cada inspector sabrá su rol, pero no en el rol de juez, para mí, no es beneficioso para los docentes que somos los que estamos con los pibes.

G: Bueno XXXX, muchas gracias.

E: No, de nada.

4.3.2. Entrevista 23872B – Profesora 2

Fecha y hora de entrevista: viernes 1 de marzo de 2019, 17:10.

Pre-Entrevista

Primer contacto: (2 de enero de 2019)

(Por WhatsApp)

G: Hola XXXX, ¿Como estás? ¿Cómo empezaste el año?

Quería preguntarte si en enero vas a estar en Buenos Aires.

E: Hola Guada, Me estoy yendo este sábado y vuelvo el 24 de enero. ¿Que tenías en mente? ¡Contame!

G: Estoy en el tramo final de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la UFLO y, para la tesina, estamos colaborando con una investigación que lleva adelante la facultad.

Para eso, necesito entrevistar a profesores/as de educación física de primer ciclo de nivel primario y se me ocurre que podrías ser de gran ayuda. Especialmente, porque me resulta muy interesante tu práctica pedagógica.

Llevaría unos 40 minutos aproximadamente.

Tu nombre solo lo conocería el equipo de investigación, para el resto de los/as mortales es anónima.

E: ¡No hay drama!!!!

G: ¡Genial! ¡Gracias! Hablamos a tu vuelta.

Segundo contacto, preentrevista: (1 de marzo de 2019)

(Por WhatsApp)

G: ¡Hola XXXX!, Retomando el tema de la entrevista de la que te hablé en enero.

¿Cuándo estarías disponible? Yo me puedo acercar a donde te quede cómodo.

Nos va a llevar unos 45 minutos. Tal vez prefieras que vaya a tu casa el fin de semana.

E: Esta tarde estoy en el colegio a las 18. Puedo ir un poco antes, si querés llego a las 17.

G: Buenísimo, nos vemos. Gracias.

Apertura de entrevista.

G: Hola XXXX. ¿Cómo estás? Gracias por venir. Es muy importante poder entrevistarte.

Como te conté, estoy cursando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.

En este momento me encuentro realizando el trabajo de investigación de final de carrera, sobre “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario”.

Este trabajo, forma parte de una investigación que se está desarrollando con el aporte de tesis, que viven en distintos lugares del país. Cada uno/a hace entrevistas a profesores/as de educación física de su ciudad o pueblo. Esto nos permitirá tener un panorama de la didáctica de la educación física a nivel nacional.

La idea es que durante la entrevista yo te vaya haciendo preguntas que te permitan contarme sobre tus experiencias en la práctica pedagógica. Creo que tu aporte sería importante como representante de lo que está sucediendo en nuestro campo de trabajo.

Vamos a conversar unos 45 minutos aproximadamente, pero podemos finalizar antes o extendernos todo lo que queramos. El tiempo no será algo limitante.

Si no tenés inconveniente voy a grabar la entrevista, así puedo concentrarme en dialogar con vos en vez de tomar nota. Luego puedo transcribir tranquila la entrevista, sin perder detalles y de modo fidedigno a lo que hablamos.

La idea es que mantengamos una conversación fluida, en un clima de confianza y calidez y que para ambas sea enriquecedora la experiencia. Yo te iré haciendo algunas preguntas para situar temas, y vos me vas contando lo que pensás y percibís al respecto. Sentite cómoda para pensar y expresarte.

Cuando terminemos la entrevista, si te sentiste cómoda y estás de acuerdo en que use el registro de la entrevista para mi investigación, te voy a pedir que firmes un consentimiento informado autorizándome a esto. Ese consentimiento lo guardan en la Facultad, conforme a las normas éticas actuales y no será nunca publicado ni mostrado a nadie. La entrevista la usaremos para analizarla junto con las que realicen los/as otros/as estudiantes/investigadores, siempre de modo anónimo.

Si querés, cuando tenga el registro escrito, te la puedo enviar, así también la tenés vos. Si te interesa conocer los resultados y conclusiones de la investigación, cuando finalicemos, te los puedo acercar.

¿Estás de acuerdo?; Bueno, empecemos.

Entrevista:

G: Vos XXXX, ¿te acordás por qué elegiste ser profe de educación física?

E: Si, sí. Primero porque toda la vida en mi casa se habló y se respiró educación física. Fue en primera instancia dejada de lado la elección de mi carrera, yo tenía orientación pedagógica y nunca la incluí y cuando terminamos toda la orientación pedagógica después de como tres veces, la psicóloga me dice: “Ok, ¿y esto que dejaste acá a un costado?”, porque estaba escrito en un costado inclusive, “¿qué está pasando con esto?”, no, que se yo, le digo, para mi el deporte y la actividad motriz es parte de mi vida, “Ah y ¿Por qué no tu carrera?” ¿Porque es la de mi padre y mi madre? (en tono de duda) y “eso que tiene que ver”, me dice, entonces como que recién ahí me permití, faltando nada, ya estaba terminando la carrera, el secundario, me estaba yendo para otra rama y me permití permitir que sea una elección personal sin copiar a mis papas...

G: Claro...

E: Porque yo ya trabajaba en lo que es informalmente, viste, cuando sos adolescente en lo que es el club, la escuela, acompañando a los profes, y ella me dice: “si vos ya estás trabajando en este tema! hace cuatro años que venís siendo ayudante de tu profesora en la escuela secundaria y en el club”

G: Claro, te gustaba, no es que no te gustaba y que estabas copiando el modelo de nadie.

E: Exacto. Y dice: “¿Por qué lo descartaste?” y mi respuesta fue que lo tengo tan incorporado a mi vida, no quiero que sea por osmosis, quiero ver otras cosas y dice “buen, pero otras cosas pueden ser hobbies de toda tu vida, al revés, por ahí tu profesión es la que ya venís ejerciendo, y no que sea un hobby la actividad física, por ahí tiene que ser al revés”, me dice... “Pensalo”...

G: Claro.

E: Y a partir de ahí, en ese verano como que yo me permití pensarlo y ver que me pasaba con eso, con el tema de ser docente y demás, y sí, y arranque el curso de ingreso para el Romero Brest, que mis viejos me dijeron ‘bueno’, mi viejo no estaba muy contento, me dice “bueno a mí me encantaría igual que hagas una carrera universitaria” y, bueno, la puedo hacer después, tengo tiempo, y durante el curso de ingreso me terminé de definir. Ya lo estaba haciendo y digo, si me gusta, si es, y a efecto de la psicóloga que fui reflexionando sobre todos los años

de la vida y en qué momento me había encontrado frente a un rol docente y como lo había asumido. Yo tenía claro que era un rol docente. Lo tenía en casa, era claro que yo lo entendía, no es que era un club, sabía que iba a hacer.

G: Claro, sí, evidente. Lo viviste. Era un trabajo.

E: Sí, como que el trabajo iba a ser la docencia, no iba a ser otra cosa, no tenía confundido cual era el rol del docente.

G: Claro.

E: Entonces bueno, a través del curso de ingreso, me permití experimentar, a ver, que era eso.

G: Además tenías muy claro de que se trataba, no es que pensabas que venías a patear la pelota.

E: Claro, exacto, yo no iba a otra cosa, entendés. Entonces como que me permití decir bueno, a ver, esto, ¿me gusta como para vivir? Bueno, sí y... sí (en tono enfático).

G: Y seguiste...

E: Y seguí, y me encantó

G: Y no paraste.

E: Y, no.

G: Y ¿en qué consiste tu trayectoria en Educación física escolar?

E: En educación física escolar, yo tuve, desde que arranqué hasta hoy, todos los niveles, excepto jardín de infantes y maternal. Es lo único en que no trabajé nunca en forma formal ni informal, ni nada.

G: Pero porque no se dio, o ¿porque no te gusta?

E: En primera instancia no lo elegí, porque cuando apenas me recibí me pareció extremadamente difícil. Me pareció como que era el nivel más complejo. Todavía lo sigo pensando hoy.

G: Seguramente.

E: Entonces me hallaba como que me faltaban recursos para tener niños tan pequeños. Y a lo largo de la vida me tocó agarrar horas en el estado o en escuelas públicas o privadas, no se me presentó la posibilidad y cuando se me presentó la posibilidad estaba siempre para elegir entre otro nivel o el jardín, y siempre elegí otro nivel. Recién ahora, con esta antigüedad, te podría decir que me sentiría plenamente segura de tomar un jardín de infantes y hasta poder disfrutarlo.

G: Claro, Jugar a...

E: Claro, jugar a y con la libertad, pero antes no me sentía así, siento que era un nivel muy complejo, hay que saber mucho.

G: Y, ¿hace cuantos años que trabajás en escuela primaria?

E: Con título en mano, desde que me recibí.

G: ¿Y eso es...?

E: Me recibí hace veinticinco años.

G: Un montón.

E: Un montón. Y en forma no formal, cuatro años, ¡no antes! Desde que tengo trece que yo trabajo frente a grupos.

G: Claro, ¡toda una experta! (sonrisas mediante).

E: O sea, frente a grupos desde que tengo catorce, trece años, como ayudante. Con grupo a cargo, desde los diecisiete, en el club. Y después ya al veintiuno. Salí de la escuela y fue todo tu, tu, tu (expresión de seguidilla).

G: Ah todo, muy prolija ¡impecable!

E: Muy.

G: O sea que, prácticamente toda tu vida trabajaste con chicos y con grupos.

E: Si.

G: Y, en el sistema escolar, desde que tuviste título.

E: En el sistema escolar formal desde el año 2000, como titular, desde el 98 en escuela estatal como suplente y demás. Y en escuela privada desde que me recibí, al siguiente año, suplencias y de ahí siempre algo para cubrir.

G: Si, sí, sí, siempre algo hay.

E: Y en lo no formal, desde primer año de profesorado en colonias y countries, siempre.

G: ¡Que genia! Y, ¿por qué elegís ser profe de educación física en la escuela?

E: Para mí es el ámbito donde más profe yo me siento. Con el tiempo descubrí el terciario y me encanta el terciario y creo que cuando uno es más grande necesita ámbitos más tranquilos, ¿no?, y el seguir investigando me lo da también el terciario, pero creo que la escuela... yo tuve la posibilidad después en un momento, cuando pedí MAD (Movimiento Anual Docente), de continuar en la escuela secundaria, de pasar todo a la escuela secundaria y no, y volví a elegir volcarlo a la escuela primaria, a nivel estatal, porque me divierte mucho, me

divierte mucho, y soy una convencida a través que pasa el tiempo que en las edades más tempranas necesitas gente más especializada, con más años.

G: ¿En qué niveles son los que trabajaste o los que estás trabajando?

E: Hoy yo trabajo en escuela primaria estatal y privada,

G: ¿Primer ciclo?

E: Primero y segundo ciclo. Secundario.

G: O sea, ¡completo! Full, full

E: Completo, hoy trabajo en los tres niveles.

G: Claro,

E: Primaria, secundaria y terciario. Privada y estatal.

G: ¿Crees que la educación física necesita cambios?

E: Si

G: ¿Cuáles?

E: Fundamentalmente, cambiar el paradigma de cómo se enseña la actividad motriz, sea deportiva, exploratoria, vida en la naturaleza, recreación. Creo que está cambiando, hace unos años que está cambiando bastante. Y, si, terminar de darle, para mí, la inserción en el trabajo transversal de la escuela, digamos de la escuela o de nivel terciario ¿no? Que antes no estaba visto como algo transversal.

G: A nivel terciario desde la formación docente como para que salgan ya con una intencionalidad de cambio digamos.

E: Si, sí. Para mí la transversalidad de la enseñanza que nosotros como profesores de educación física abordamos en nuestras clases un montón de temáticas, ¿viste? Como que nos permitimos incursionar con otras temáticas, pero no está hecho en forma planificada dentro de la estructura escolar, que el trabajo sea transversal. No está, porque está muy en boga, viste, que el trabajo sea por proyectos y, nosotros nos miramos y decimos ¡vos me estás jodiendo! En educación física hablamos de estos temas desde toda la vida, le hablamos a los chicos del cuerpo, de la matemática, del cálculo, del espacio, de las líneas... pero nunca nos permitieron, entrar en la planificación del maestro y trabajar en conjunto.

G: Justo ahí vamos. Eso es súper importante.

E: Entonces como que está en boga trabajar por proyectos, no trabajar solo, no educar solo y me vas a decir que..., venimos rompiendo la paciencia de que no

hay forma de educar que no sea en conjunto y que los temas no se abordan desde un solo eje, porque, nosotros, al hablarlo desde la motricidad, sabemos que no es un solo eje en el cual se abordan, y ahora los grandes pedagogos y licenciados en educación descubrieron la transversalidad y el trabajo por proyectos y es como que... bueno...

G: ¡Guau!

E: ¡Guau! (risas) y bueno, bienvenido sea y la mirada puesta también desde el alumno también me parece como que... están... bien.

G: Bueno, me parece que me acabás de responder la pregunta que seguía que es ¿Qué pensás de la planificación de la Educación física? Me parece que tiene que ver un poco con lo que me estás diciendo

E: Si, que no, no se puede trabajar en solitario y ya. Para mí. Yo cuando abordo con los chicos de terciario, la planificación de la escuela secundaria, el año pasado empezamos a ver un modelo nuevo y este año vamos a abordar las parejas pedagógicas, van a planificar no en solitario, porque el saber de los temas nunca es único, ni tuyo.

G: ¡Está bueno! Todo un cambio igual.

E: Si, si, esto es lo mismo que cuando hablamos del tema, yo soy especialista en hockey pero por ahí vos sos especialista en defensa personal y a mi me tocaron los chicos en defensa personal, y yo no voy a hacer una planificación en solitario, si mi compañero de cursada, es en nivel terciario, sabe porque es especialista en el tema, bueno, me siento con el y que él me enseñe a planificar lo que yo no sé. No en la estructura, en el contenido.

G: Si, si, como integrarlo.

E: Si, entonces estamos en grupo sentados con el en el terciario y el jugador de vóleibol se sienta con los que tienen que dar vóleibol y él trae el contenido específico y los demás le hacen consultas y deciden que van a enseñar, pero él trae su saber al aula y que no es el mío como docente de práctica de la enseñanza. Yo de vóley sé lo que cursé, lo que puedo dar, pero el contenido específico lo sabe el alumno ¿Por qué yo no le voy a ceder a él, el saber?

G: El espacio del saber... Exacto.

E: Si, al contrario, yo puedo manejar otros saberes desde el manejo de la clase, de la estructura, desde el abordaje del alumno, pero el saber del contenido específico... (gestualiza como que no le pertenece).

- G:** Si, no tiene dueño... claro y ¿Cuáles serían las modalidades, tus modalidades de planificación? ¿Qué es lo que vos estás haciendo?
- E:** Primero bueno, tengo que respetar las modalidades actuales. Que es la planificación anual, las unidades, los proyectos y demás, y a mí me gusta trabajar por proyecto, yo en lo que es en escuela primaria, trabajo mucho por proyectos, cumplo con la planificación anual que nos piden, pero trabajamos por proyectos. Tenemos justo los profes que nos gusta laburar a todos los que estamos juntos, por proyectos.
- G:** O sea que hace un buen equipo.
- E:** Si. Por suerte los profes que estamos trabajamos muy copados.
- G:** Y, la elección de esas modalidades de planificación tuyas ¿tiene que ver con lo que vos preferís o es como que armaste un combo?
- E:** Las dos cosas. Me guste o no me gusta, yo tengo que cumplir con lo que la institución solicita. En lo que es prescriptivo, digamos. Hay un modelo de planificación, ok. Después, ahí, siempre que he solicitado moverme en la planificación a un complemento de otro estilo, jamás (con énfasis), en ninguna instancia de formación me dijeron que no.
- G:** Ah, buenísimo.
- E:** Es que no creo que ningún directivo, si vos cumplís con los prescriptivos y complementás con otra cosa... me ha pasado que nunca me han dicho que no, porque no es que estoy abandonando una cosa para hacer otra, es complementar
- G:** Exacto, suma.
- E:** Exacto. Nunca me han dicho que no. Lo cual está bueno. Pero si, siempre cumplo con lo prescriptivo.
- G:** Bueno, y ¿Qué devolución te han hecho al respecto?
- E:** No, siempre bien.
- G:** Amen de que apoyan las propuestas que vos haces, por ejemplo ¿tuvieron alguna crítica para lo que vos haces? Por ahí positiva...
- E:** Es que lo que pasa en educación física es que cuando hacés una planificación, a nivel escolar, muy poca gente la lee. Vamos a ser sinceros, les rompen muchísimo la paciencia a las maestras, con las unidades didácticas y las secuencias didácticas, y ellas planifican ¡todo el tiempo! (con tono que parece reflejar cierto fastidio empático), y vos decís, y la mía la tienen ahí para cuando

viene el inspector, cumplir. Mientras ellos te vean trabajar, y que tus proyectos funcionan, jamás me han hecho una corrección de nada en una planificación. Salvo que haya presentado una bazofia, ¿no?

G: Si claro, en general está todo bien.

E: Si, si, está todo bien. Mientras vos presentes un proyecto de vida en la naturaleza, o de lo que vos quieras presentar, pero cumpliendo con la normativa, nadie te rompe la paciencia. Ahora yo he conocido docentes que les han rebotado planificaciones y, decís, “yo no tuve ningún problema”, lo cual me lleva a deducir que por ahí ni la leen.

G: Claro, o que las haces bien ¿no?

E: Probablemente, seguramente sí, pero me refiero a las maestras te das cuenta de que les corrigen todo, hay un desvinculo personal. Entonces, se meten a corregir, pero como con nosotros el vínculo fluye y no les traes conflictos, no se meten, viste. Salvo que la inspectora haga una corrección particular que ahí te la derivan, no hay problema. Acá en el colegio, por ejemplo, en el secundario, es lo mismo, todos planificamos en conjunto y la planificación final surge de un acuerdo y tampoco te vienen a romper la paciencia.

G: Y te han dicho, por ejemplo, en algún momento che, ¡qué bueno que está esto que hiciste! O ¡Que divertido!

E: Si, más que nada, lo que siempre te felicitan es cuando vos haces algo especial. Cuando te vas de la norma. Por ejemplo, el año pasado no hice un proyecto de campamento que venía haciendo porque no podía, era un proyecto aparte, y la directora me dijo: “no te hagas problema, porque es algo extra y que un año no puedas porque tu vida no acompaña, no pasa nada” pero este año las mismas personas me dijeron: ¿este año vamos a poder hacer el campamento?

G: Están pendientes de ese extra.

E: Están pendientes de ese extra, como es algo que se viene dando y (se queda como pensando)

G: Y que gusta, que atrae

E: Y que gusta y que a los chicos les sirve, no es que lo piden y te lo van a obligar, pero están a la expectativa.

G: Te lo reclaman.

E: Claro, te lo reclaman.

G: Y ¿con que periodicidad entregás esas planificaciones?

- E:** Yo soy un desastre entregando planificaciones. Soy un desastre, si es para hoy te la voy a entregar una semana después, soy terriblemente... burocráticamente no cumplo nunca con las formas.
- G:** Desorganizada, ¿tal vez?
- E:** No es desorganizada... es como que, lenta. La definición es lenta.
- G:** A tu ritmo.
- E:** A mi ritmo. El tema es un problema. Porque a veces me tienen andar mandando mails diciendo acordate que venció la semana pasada, buen, si... cuando entrego está perfecta.
- G:** ¿Y que es una anual o haces planificaciones trimestrales? (En tono de dejar abierta la pregunta)
- E:** En terciario siempre es anual y primario nos piden también anual y los proyectos especiales.
- G:** Ok, ¿O sea que en realidad es anual, la más importante, la que se presenta a principio de año?
- E:** Los proyectos te los permiten presentar en el momento en que se va a efectivizar el proyecto, o sea, ahí tenés permiso hasta de cambiar el proyecto. Bueno si hay algún proyecto que tiene que cerrar en el primer trimestre, te lo piden que lo presentes, pero como el proyecto también tiene que ver, al menos como yo lo trabajo en la escuela estatal, tiene que ver con lo que vos dialogás y emerge de las necesidades que el grupo te presenta y te pide. Yo no te puedo decir ahora, que me van a pedir los pibes en el tercer trimestre.
- G:** Claro, sino no vas a estar cumpliendo con tu planificación.
- E:** Claro, mi planificación tiene en el último trimestre un apartado que son los contenidos que yo tengo que abarcar, pero la herramienta con que los vamos a abarcar, se las dejo elegir a los chicos ¿Entendés? Entonces yo, por ejemplo, un año ellos eligieron parkour, entonces yo no te puedo planificar en marzo que me van a elegir en octubre, porque depende de la trayectoria que ellos hagan.
- G:** Aha, es cómo evolucionan durante el año lo que quieran hacer después.
- E:** Nosotros sabemos que esa última parte del año vamos a abordar las reglas de los deportes, las actividades motrices y nos vamos a dedicar exclusivamente a como se estipulan las reglas, pero es tan abierto que no me importa si son las del parkour, el hándbol, el vóley o las de un deporte que ellos inventen. Como lo van a elegir ellos, yo te pongo el contenido que es la estructura de los deportes,

las reglas, el respeto a las reglas, porque se arma de esa forma, porque los deportes son deportes y no son otras cosas... puede salir cualquier cosa...

G: Si, claro. Pero claramente no lo sabes cuándo planificas a principio de año.

E: Tengo el contenido de la planificación, pero el proyecto lo vas a poder definir después de las vacaciones. Hay unos inclusive que no los puedo abarcar, porque los chicos no te piden nada en particular.

G: Y ¿Qué cosas tenés en cuenta, por ejemplo, a la hora de planificar, este tipo de cosas, por ejemplo, los saberes de los chicos?

E: Si. Fundamentalmente, si vamos a trabajar por proyectos, y yo voy a tratar de trabajar con los saberes del alumno, o las voluntades que ellos me traen, es haber trabajado en el período previo del año, tratar de que ellos vayan, más allá de los saberes previos, ellos vayan tratando de descubrir que es lo que ya saben. Porque los chicos, sobre todo primer grado, no tienen ni idea de lo que son capaces o no son capaces.

G: Van construyendo.

E: Porque no se los ha invitado a que pongan en juego lo que piensan de si mismos ¿no? Entonces van descubriéndose en que pueden y que no pueden hacer. Muchos ni saben todo lo que pueden hacer, entonces hay una construcción, esos saberes previos, pero es el redescubrir su motricidad. Sus capacidades en juego. Todo un laburo.

G: Es encontrarse con ellos mismos.

E: Con ellos mismos y con el grupo, ¿entendés? El a mí no me dan lugar en el grupo, que no se quede en la protesta, así que bueno, lo van a trabajar, a través de actividades ¿no? no me voy a sentar a charlar filosóficamente sobre el tema.

G: Claro, está buenísimo.

E: Bueno, y ¿qué juegos hacemos? Entonces, en este año, nosotros los dividimos, trabajamos un contenido, por ejemplo, no sé, pase con dos manos, pase con una mano, el contenido que hay que trabajar, pero en el momento de jugar, abrimos. En este patio, ¿qué juegos podemos hacer o que deporte que se utilicen pases con manos? Y en este patio otro juego... y eligen a cuál van cada uno.

G: O sea, que ¿podría decirse que por ahí anda el eje nuclear de tu planificación, digamos? ¿Por conocerse a sí mismos y poder experimentarse?

E: Si, en lo que es escuela del estado, en segundo ciclo sí. Yo tengo los dos ciclos.

G: Y ¿en primer ciclo?

E: En primer ciclo trabajo mucho lo que es ellos con su motricidad. Con ellos mismos. En tercer grado ya trabajamos todo lo que es motriz, pero en primero y segundo grado es todo lo que pueden hacer con todo lo que tienen en la escuela y con sus compañeros y el respeto a las reglas, que viene ahí medio que hay que remarla (risas). Por eso me gusta mucho seguir la primaria, te mantiene totalmente agiornado a la realidad de la cual vienen los niños a nivel social.

G: Está buenísimo, ¿no?

E: Yo, dar en nivel terciario, pedagogía, no sé, didáctica, si no tengo pibes a cargo, como que... me suena como agarrado de los pelos ¿viste?

G: La experiencia está en la práctica...

E: Continuar al menos, con dos módulos con los pibes es como que te actualiza todo el tiempo. Los pibes te van cantando cuáles son sus necesidades todo el tiempo, entonces para mi es como que lo necesito.

G: Te modificas en función de los chicos todo el tiempo...

E: Si, si, la forma en que doy las clases en terciario sí.

G: y decime, creo que está medio ya orientado, pero ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos y saberes previos y deseos que tienen los educandos en tu planificación?

E: Mucho, incluso ahora que soy más grande, ocupa muchísimo más lugar que lo que ocupaba antes cuando yo era alumna. Tiene que ver con la seguridad con que se enseña. Yo a los chicos míos, en Práctica de la Enseñanza, en terciario, les vivo diciendo: bueno van a arrancar si quieren por el conductismo, todo bien, pero después a mitad de año yo les voy a exigir que suelten el conductismo y que pasen a otros métodos de enseñanza. Les cuesta muchísimo, como nos costaba a nosotras.

G: Si, claro.

E: Porque tenés que saber mucho para usar otros métodos. Tenés que saber abordar a los alumnos y poder ver en ellos y detectar cosas, para poder abordar otra manera, no sé, bueno, el constructivismo, es genial, pero tenés que saber muy bien de esa actividad todo para poder ser constructivista, para guiar un grupo desde los saberes previos y abiertos que vienen canalizando, tenés que saber un montón.

G: Bueno, pero vos lo estás pudiendo hacer...

- E:** ¡Bueno, pero tengo veintisiete años de experiencia! ¿Entendés? (risas) Y hay que seguir estudiando también, eso te exige seguir estudiando.
- G:** O sea, sentís que te re-va y te re-gusta esa forma de planificar y todo, pero que, tiene mucho que ver con la experiencia.
- E:** Si, y lo mismo que, los chicos me dicen: “y bueno, pero ¿vos que sos?” Los chicos te preguntan en terciario “vos que sos: ¿conductista?, ¿constructivista...?” Yo no soy nada, yo soy lo que mis alumnos necesitan que sea en cada momento, yo creo que la versatilidad que es lo que yo descubrí a través de los años, que no tengo un perfil de docente, me dirán tenés que ser conductista, bueno, seré conductista hasta que pueda ir liberándoles otros modelos, si sexto grado ya está liberado para ser autodidacta en un montón de cosas, listo, iremos con eso.
- G:** Ser flexible porque es la necesidad del alumno.
- E:** Creo que el grupo te va planteando, que tipo de docente necesita, o sea, “yo no soy conductista, pero ¡macho, se están matando!”
- G:** Claro, si no ponés un frenito... (risas y gestos como de empatía)
- E:** O sea, todo bien, pero si este grupo en este momento necesita esto, tenés que ser el docente suficientemente versátil y capacitado como para poder serlo. Mismo dentro de la clase, hay mucho que necesitan un parate, muchos que necesitan que los sueltes y trabajen solos, o sea, esa ida y venida. Va, no sé, ese es mi modelo, creo que mi modelo es que todas las herramientas que hay en educación, yo tengo que saber de todas para poder usar la que necesite cuando el grupo lo necesite o cuando el contenido lo amerite.
- G:** ¿Qué sentido le das a la planificación?
- E:** Para mí la planificación es muy tediosa, a mí personalmente me es tedioso el sentarme a escribir, me cuesta, por eso nunca cumplo en tiempo y forma, te soy sincera, pero me da el marco fundamental de pensar en el grupo ¿me entendés? Y el trabajar por proyecto por momentos, tener una guía anual y después trabajar por proyectos me permite como volver a repensar al grupo donde está. Ok, yo planifiqué esto para el año, voy por el segundo proyecto ¿Qué hago? Yo había pensado tal cosa y no, porque me doy cuenta de que no va o tu colega te dice que no va, tu paralela que está con los dos sextos grados, “che vení, me parece que el campamento que íbamos a hacer en esta etapa va a ser en esta

otra” o habíamos pensado en habilidades gimnásticas y en este grupo no va porque se van a matar (en tono de preocupación), vamos por, tal cosa.

G: Y te reformulás.

E: Y reformular. Sí tengo una planificación anual y a parte que es prescriptiva y tiene que ver con el diseño curricular, con los contenidos para el año.

G: ¿Que sobre esos sentás tus bases?

E: Exactamente. Pero, el laburar por proyectos, me permite esto, de que, sobre esa planificación anual, la herramienta final que la va a abordar pueda moverse.

G: Tener una base, digamos, de flexibilidad en la planificación.

E: Tengo flexibilidad en la planificación, tampoco los proyectos son extensos y tediosos, ¡no, no! para ponerte, un proyecto que dura tres meses es una carilla y media, punto. No es tampoco tan...

G: Si, claro. Son metas alcanzables.

E: Exacto. Bueno, escribo y luego a plasmar prácticamente, es más yo creo que un cien. Si vos ves un proyecto, no sé si cumple el formato total del proyecto que te pide el inspector, porque a veces, viste, son bastante estructurados y que decís, en definitiva, no sé si es tan relevante, mientras se lleve a cabo y tenga un producto final.

G: ¿Porque en realidad es más interno? ¿Es algo para ustedes, no es que lo necesitas presentar?

E: Obvio, se lo presentamos a los directivos y ya.

G: Con respecto a los saberes, ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal, que haces circular en las clases de Educación física?

E: Ufff, ¡Que pregunta profunda! Mirá yo creo que los saberes más profundos que hago circular, desde, esto creo que desde que soy alumna, ¡eh! Esto de que la actividad motriz es el medio por el cual uno se vincula con el mundo. De que el cuerpo y el saber intelectual van de la mano, que no es que yo soy hábil y soy un burro o soy un burro y por eso no soy hábil. Esto de que somos un todo, como Ser, y que no hay alguien mejor que otros, sino que cada uno tiene que ser lo mejor que pueda, en todos los ámbitos, y que van de la mano. Cuando hablamos con los chicos mucho de esto de tomar decisiones jugando, dicen: no porque yo soy malísimo y ¡Ojo!, ¡No! No sos malísimo, ¿Por qué sos malísimo? ¿te va bien en matemática? Sí, ¿te va bien en ...? Si... y, ¿Por qué te va a ir mal jugando? Como descubrir en que sos bueno jugando y potenciar en eso. No tenés porque

ser bueno en fútbol, por ahí sos buenísimo en el quemado, sos buenísimo jugando un deporte que inventemos.

G: Claro. Pero no deja de ser un juego

E: Pero es un juego, busquemos el juego en el cual vos seas bueno. Ponele que vos mezcles un crac jugando al hándbol, que es malísimo jugando a la mancha o es malísimo saltando a la soga. Entonces, el descubrir esto de que soy malísimo o soy buenísimo y las ponderaciones se pueden elevar, que cada uno puede llegar a ser lo máximo que pueda ser para mi es fundamental y, otra cosa es, el respeto, o sea, que los juegos y las habilidades motrices, sean individuales o grupales, me llevan a respetar al otro que, está tan viciado hoy en los nenes, de que el otro está borrado ¿viste? Me lo llevé puesto en un recreo, lo estampé contra la pared, ah, pero ¡no lo ví!... ¿y? No te excusa de tu culpa, no te excusa de tu responsabilidad de atención al otro, no te excusa de pedirle disculpas. Como que está tan viciado socialmente el borramiento del otro, que creo más hoy por hoy, la actividad lúdica, jugada, deportiva, competitiva, o lo que sea, debe hacer mella, continua, en que el otro existe y solo porque hay otro vos podés jugar. El otro es tu compañero de juego, esté en tu equipo o esté en el otro equipo, es tu compañero de juego, y si el otro no está, vos no podés jugar.

G: Es un necesario.

E: ¡Exacto! Yo me acuerdo de que mi viejo, papá era entrenador de rugby, hace treinta años decía: “Yo no entiendo que, a los pibes, cuando van a la charla técnica, les digan ‘hay que pasarlo por arriba al rival, ¡es pasto!’”, y yo voy me acerco y les digo: ¡paren un momento, muchachos! que si el otro no está parado enfrente ustedes no pueden jugar a nada (risas), no sé qué les dijo el técnico, pero está equivocado. No les pasen por arriba, porque después va a volver el triple, gánenle, poniendo en juego un montón de cosas, pero vamos al tercer tiempo y después sí, es un par, si ese par no está, no hay juego”. Entonces a mi me quedó recontra gravado, te digo, yo era chica, jugaba al hockey y me resultaba chocante cuando un entrenador te decía: “¡Hay que matarlas!” ... y yo digo, ¡hay que ganarle! Ok, sí, vamos a ganarles y por ahí nos ganan, pero...

G: Pensar un poco mejor en los mensajes, ¿no?

E: ¡Claro!, ¿entendés? Es tan rico lo que se puede generar en el vínculo del juego, sea uno a uno, sea... mi marido lo hace en el deporte de los combates, él dice: “a mí el rival, cuando termina la lucha, yo me abrazo con el rival y estamos los

dos hechos m... y nos abrazamos en esa disputa, porque te medís cuerpo a cuerpo y no hay medida más rotunda, y me acaba de ganar, o sea, no necesito que me diga nada nadie, pero el abrazo es el reconocimiento al otro.”

G: Es súper importante eso.

E: Porque es tu medida también. El juego es el examen, viste como cuando las maestras te dicen: “Vamos a tomar prueba”, bueno, ¿sabes qué? Cuando los chicos juegan, para nosotros es un examen todos los días. Todos los días estás examinando. Es una evaluación permanente.

G: Con respecto a los saberes personales de la cultura corporal ¿Qué dispones y cuáles haces circular en las clases?

E: ¿Saberes en cuanto a contenido o saberes sociales?

G: Saberes propios, tuyos. Por ahí esto que me contabas de tu papá, también ¿no?

E: Si, yo creo que la historia personal, cultural, es imposible no sacarla cuando vos estás dando clase. Por lo menos nosotros que trabajamos con el cuerpo, creo que no. En cuanto a los saberes personales, yo me permito, cada vez que soy más grande, jugar mucho con ellos, no solamente en las actividades jugadas sino también en las actividades motrices, tipo jugar con alguien que se desvaloriza, o lo que sea, yo lo que hago es entrar a jugar con ese nene, ¿no? y poner en juego mis saberes motrices, ¿entendés?

G: ¿Ser un otro jugador?

E: Ser otro jugador, donde el otro vea. Cuando hay acciones de pseudo bullying o de acoso sobre uno porque no le pasan la pelota, al entrar a jugar y pasarle la pelota y sacársela al que sabe para dársela al que no sabe, es mucho mejor que hacer una reflexión de por qué no se la pasas. Es una acción directa. Yo te valoro y te doy la pelota, vení, tomala y, si es necesario, hago trampa para que vos juegues con la pelota. Si es necesario que yo agarre al mejor jugador del pantalón y lo abrace para que vos puedas circular, lo voy a hacer. Es decir, pongo el saber, hasta inclusive, el valor de la trampa, que es un saber, con los años, para que vos tomes protagonismo. No tengo ningún problema. Y los pibes se matan de risa, y entienden el mensaje sin que hablemos absolutamente nada ¿entendés? Hay otro saber, que nosotros manejamos, que es el corporal. El de la praxis, cuando hay que explicar y bueno, vos les decís: vamos a encestar, con primer grado, les queda muy alto, viste y, ponés en juego un montón de saberes, cuando vos lo agarrás mano con mano, tacto quínestésico, es un saber que

estás transmitiendo, yo no voy a estar pidiendo a la pobre criatura de primer año: vamos a hacer un encesto, no va a entender nada. Después, sí, todos los saberes vinculares, esto que hablábamos recién, yo creo, me la paso últimamente, transmitiendo saberes vinculares, últimamente en la escuela, estamos transmitiendo más saberes vinculares del entorno familiar que, hasta inclusive, como que los contenidos motrices hasta parece que los pueden saber de la vida cotidiana, ven la tele, juegan a la Wii, pero esto de que, te lo vuelvo a repetir, me lleve por delante un chico en una mancha, se los digo así: ¿qué tenemos que hacer? Pararme, darle la mano, acompañarlo hasta el baño, verlo que esté bien y, solamente lo dejo, cuando me aseguro... eso es un saber, he llegado a darme cuenta de que, en mí, es un saber familiar, que los chicos no lo traen más. Entonces me encuentro transmitiendo saberes vinculares, que deberían saber.

G: Que deberían ser previos al motriz.

E: Y que, si no los tienen, me están perjudicando lo que tengo que hacer después que es anclar el saber motriz o el saber vincular táctico o el saber vincular estratégico, y ahí, ahí sí no negocio. Una nena que vos la retás porque hizo algo mal, realmente mal, se da vuelta se pone contra una pared y te ignora. No es autista, no tiene ningún conflicto, es un capricho. Ese capricho, yo ahí, si intervengo como saber vincular, hasta que eso no se resuelve, no sigo con la clase, y mediamos, y todo van a buscarla, deber afectivo, pero eso sí, me encuentro últimamente, es esto, transmitiendo muchos saberes vinculares que son del hogar, a veces más, que saberes motrices o tácticos, después veo si puedo, que los descubra a través de otros métodos.

G: Si, si, si, como un saber personal, incluso, más allá de la motricidad. Y ¿Con respecto a los saberes de los chicos? O sea, ¿Cuáles serían los saberes o, que saberes aportan ellos en tus clases?

E: Ellos últimamente aportan muchos saberes de lo no formal. Ellos tienen un trasfondo, a través de lo que es las redes, tienen un conocimiento de las actividades no formales muy profundo. Porque el deporte formal lo ven, lo practican, muchos van a hacer actividades al club.

G: ¿A la pelota, al futbol?

E: Si, si y no, en la escuela que tenemos, hay muchos chicos que hacen deportes afuera. Pero tienen saberes de lo no formal, de lo que puede ser fuera del ámbito escolar común, esto que yo te decía, del parkour, el skate...

G: ¿Y que están permitidos, que se traen y se comparten?

E: Si, si están permitidos, un año hicimos, el año pasado (se queda como pensando) ellos eligieron como última unidad, un año fue el parkour y el siguiente elegimos... muchos hacían skate y las nenas muchas andaban en rollers con los papás, levantamos ese dato y yo le pregunté a la directora, le dije mirá, el último día va a ser con elementos rodantes, entonces ese año trabajamos el tema de las reglas y demás, a través de los elementos rodantes. Yo no entiendo una goma, soy una goma, no se andar en skate.

G: Claro, pero es un aporte que hacen ellos.

E: Pero los chicos trajeron, traían todos los viernes un elemento rodante, lo compartían, y ellos transmitían saberes, yo, nos pusimos de acuerdo cuales eran las estrategias para tratar, que eran mi saber, como se enseña, también lo dedujimos, pero ellos me enseñaron a andar en skate. Sí pusimos en común las pautas de seguridad, que no debo hacer, que no debo frenar contra la pared y un montón de cosas, pero el saber de ellos. Lo que pasa con el futbol, ponele, que tenemos un montón de nenes que andan terriblemente bien en las clases de gimnasia, entonces, inclusive mediamos con segundo ciclo, ya de cuarto grado, que bueno en el segundo cuatrimestre, bueno acá en el La Salle más todavía, ellos dan la entrada en calor, y dan la entrada en calor y se van rotando quien da la entrada en calor cada día, entonces saben cuáles son sus componentes.

G: O sea ¿Qué también podemos decir que a partir de ahí se crean nuevos saberes en la clase?

E: Si, si, por ejemplo, tenemos nenas que, el año pasado teníamos nenas que hacían gimnasia artística y, cuando damos fuerza, traían ejercicios de fuerza, yo no los podía mostrar ya a esta altura de mi vida, ¿entendés? Pero ellas sí, y era mucha más fuerza que ni un varón podía hacer esos ejercicios de fuerza, en ese ángulo de postura. Entonces ellas traían ese saber, construían ese saber, lo mostraban, lo explicaban, lo compartían y, a partir de ahí, era un ejercicio de rutina de la parte de fuerza.

G: Que sale como constructo de la clase, ¿digamos?

E: Totalmente. Si.

G: ¿Cuáles son tus marcos teóricos y/o curriculares desde donde vos pensás los saberes de la cultura corporal?

E: Bueno, han ido cambiando a través de los años. Nos guste o no nos guste tengo que arrancar por el diseño curricular que son los contenidos que tengo que dar y después han ido cambiando, yo me basaba mucho en autores españoles como Blázquez Sánchez, Moreno, porque bueno, son los que han ido (salto en el audio, hace inentendible) y después, tratado de, estos últimos años, tuve un período de cuatro o cinco años donde no fui a abreviar algunos autores porque estaba dando clase y siendo madre, entonces no tenía tiempo y, ahora estamos volviendo a abrir, hace unos años, volviendo a abrir a ver que nuevos autores enriquecen, sobre todo, la parte de la construcción de la didáctica ¿no? Y me, he encontrado con que no tengo tanto, no hay gente escribiendo sobre educación física, didáctica, en la formación docente. Quiero hacer la licenciatura en formación docente y no hay. No hay mucho, sí en lo que es un docente universitario, lo que es gestión, pero en pensar cómo se enseña a un docente, un formador de formadores, o sea una especialización, me cuesta encontrar. Entonces nos encontramos haciendo yo como por departamento en el Romero Brest, yendo a profesores que dan la materia, de didáctica, ¿me pasas bibliografía?

G: Claro, y ¿ahí capaz que algo encontrás?

E: Pero es más una formación informal. Últimamente digo, bueno, la tengo que hacer formal, porque aparte necesito tener la capacitación terciaria/Universitaria, para poder elevar el grado y se me está haciendo muy complejo.

G: ¿Te falta un poco de teóricos en lo que a vos te interesa hacer?

E: En lo que a mí me gustaría, sí. ¿Sabes que voy a terminar haciendo? Cualquier licenciatura, para obtener el título en cuestión para después seguir yo, en la parte informal, seguir pidiéndole a los que yo creo que son maestros en el tema: dame bibliografía. Dame vos la bibliografía actual y bueno, y leyendo, si, leyendo en las vacaciones, leyendo.

G: Bueno, pero con una apoyatura porque intención también hay.

E: Si, sí.

G: ¿Existen saberes que están prohibidos o silenciados para ser desarrollados en tus clases?

E: Por mi parte personal, no.

G: ¿Por la institución?

E: En las instituciones, depende de la institución que te toque. En el colegio del estado, no. Vos podés dar lo que quieras, salvo el director que te toque y, en ese caso, también depende de vos cómo te pares como docente, a mi jamás me prohibieron nada, y algunos que me quisieron prohibir algo, les dije mira es el derecho de los chicos, si vos me lo vas a prohibir, ponémelo por escrito. Nadie me lo puso jamás por escrito. Una sola vez no me quisieron dejar ir a Bonaerenses, porque no coincidían con la visión política y le dije yo tampoco, pero los chicos van a conocer Mar del Plata, que nunca en la vida pisaron el mar, yo no voy para que sean campeones de gimnasia artística, los llevo porque estos pibes viven en una villa, en una cama con cinco nenes, se ganaron el viaje y si salen últimos no me importa, van a conocer el mar que la familia no los va a poder llevar jamás. Digo, y vos como director, no tenés derecho ni poder de prohibirle su derecho a acceder a esto. Si vos lo querés así, ponémelo por escrito.

G: Obviamente, no te lo prohibió, fueron.

E: No.

E: Hoy en las escuelas está muy complicado el tema del ESI (Educación sexual integral) pero porque todavía, como cultura, nos cuesta mucho liberar el tema y los padres, te encontrás en la escuela del estado, también con padres que no quieren que te metas en ESI. Gracias a Dios, en todas las instituciones que me toca trabajar con eso y en el Romero Brest, los directivos te dicen, es prescriptivo, lo lamento.

G: Entonces lo trabajás desde la obligatoriedad, no desde la consulta.

E: No tenés que dar explicaciones. Si a usted no le gusta, vaya a otra escuela.

G: Justo me estás respondiendo esta pregunta, que dice si ¿hay saberes que no podés enseñar por algún motivo? Bueno, algunos sí, otros no, evidentemente.

E: Algunos, y el choque de hoy por hoy, se encuentra más en la familia, por este tema de tabúes que tienen o por religión, soy Testigo de Jehová no quiero que le enseñes y, vos tenés que decir, lo lamento esta es una escuela del estado, ándate a una escuela que tenga que ver con tu doctrina si no querés que lo hablemos y, te dicen bueno, que días tenés así mi hijo no bien. Yo no te pienso decir cuando voy a dar ESI, es a lo largo de todo el año, la Educación sexual integral se da en toda la materia, en todo el tiempo, en todos los contenidos

durante la clase, no quiere decir que voy a hablar del sistema reproductor. Es el único saber, que, para mí, desde la educación física encuentra una traba y no viene desde lo institucional.

G: Seguramente a lo largo de tus años de profesión, habrás ido configurando alguna concepción sobre la educación física ¿no? Que estuvimos hablando ¿Cómo podrías definir a la educación física actual?

E: La Educación física actual, creo que hay una diferencia entre cómo está vista o como está utilizada dentro del sistema educativo y como yo pienso que es la educación física actual. Que es la educación física, para mí, como yo la veo, es una de las herramientas más amplias y más rotundas en la formación de un individuo. Si uno la aborda en profundidad, las aristas que le puede dar a la formación de un individuo, la educación física, es muy completa. Si lo abor das no solo desde lo físico, sino que lo físico tiene un acompañamiento de comprensión, internalización intelectual de ¿por que hago lo que hago? Remite individuos sumamente conocedores de sí mismos y conocedores de los demás y perceptivos a lo que les pasa alrededor y respetuosos de lo que les pasa alrededor.

¿Cómo la veo en el sistema educativo? Creo que, lamentablemente, sigue siendo una materia especial, está intentando despertar a que todas las materias especiales, son tronco de transversalidad. No sé qué éxito vamos a tener. Ojalá sí. Todavía sigue siendo una materia especial y nos encuentra a nosotros, como profesores de educación física, también dándole ese valor dentro de la escuela. Cuando vos vas a una mesa de examen en diciembre y ves que ¡matemática se la llevan cuarenta y cuatro y educación física tres! Que son todos ¡cracs! No cracs de embocarle al aro ¿no? Cracs de lo vincular, cracs de la comprensión, o sea, tampoco creo que le damos el valor de lo fundamental que tiene dentro de la vida del pibe, como que el pibe viene, pasa, safe, no te molesta y si viene siempre a clases el pibe aprueba.

G: Claro, ¿cómo que no se hace una verdadera evaluación del aprendizaje?

E: Exacto. El chico sabe, que, si viene a educación física todos los días, y hace algo, aprueba. Aprueba con siete, aprueba. Pero que también como que es una herramienta para mí, tremenda, de intervención en la formación de los chicos, pero que no se ve reflejada en la acreditación de la materia.

G: Aha, en el resultado.

E: En su formación final.

G: ¿Qué función social le otorgás a la educación física en la escuela?

E: Bueno, ese es el error creo. Cualquier político que decida hacer una intervención para abordar un grupo social, lo piensa primero, desde lo motor. Entonces, hay una política social y primero van con el torneo, el partido, vamos a darles clases de yoga, o sea, es el primer abordaje y después, es otra cosa. Ojalá, fuese realmente una política social de abordaje, de acercamiento cultural, porque yo siempre digo, me encantan todas las materias teóricas es una apoyatura fundamental de todo, ahora cuando tenés que entrar a un grupo humano, frente a una cultura distinta, lo primero que hacés es jugar. Porque el jugar te empareja, no tenés ni que hablar y, partir de ahí, podemos disparar lo que vos quieras. Entonces, si no se quedara solamente en el uso, si fuese una herramienta real, sería un golazo (risas). Llegamos a la conclusión de lo importante que es.

G: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en Educación física?

E: Ideológicos. Creo que acá es más en la equidad. Cada vez más en la equidad, ya, creo, que hasta dejé ya de lado la igualdad.

G: Del respeto a las diferencias.

E: Si, y de la equidad real, que no somos todos iguales, pero si necesitamos que se nos valore a todos y no es lo mismo. Por ejemplo, una pavada, pero viste que vinieron ahora los sets de mochilas, lápices, todo para los chicos de escuelas del estado.

G: Si, hoy justo lo leí.

E: Yo decía, ¿por qué para todos? Eso no es equitativo, si todos no lo necesitan ¿Entendés? Un buen aprendizaje para los chicos es que entiendan que uno va a recibir una mochila y el de al lado no ¿Por qué? Porque vos tenés la gran posibilidad de que tus padres lo paguen. Y al siguiente año sería buenísimo que, el que la recibió en primero, no la tenga que recibir en segundo porque su padre pudo mejorar económicamente y se la puede comprar. Entonces dejamos la plata para el que realmente no pueda. El construir en eso, para mi es fundamental. Cuando uno arma los juegos y se ponen las reglas, mismo los chicos te dicen: "No y, pero somos uno menos ¡está mal! ¿cómo hacemos?" Ellos mismos se dan cuenta que no es equitativo, bueno, equiparemos. No igualemos, equiparemos. Bueno, tenemos una vida más, o juguemos cinco

minutos nosotros con uno más y después le pasamos un chico al siguiente... Esa acción, para mi es el eje de la educación nuestra, creo que debería ser de todos ¿no? Pero nosotros es como que, a mí, yo me paro sobre eso. Si es equitativo, se basa en la equidad para todos, se puede construir mejor cualquier contenido académico ¿entendés? Entonces, tengo una nena que está en silla de ruedas, juega igual, como pueda, pero no se queda. Tengo un integrado, digo bueno, él va a hacer una tarea aparte, porque él puede hacer esto hoy, listo.

G: ¡Bien! Y, como para cerrar, te hago una última pregunta. ¿Te gustaría comentar algo más, que vos consideres como aporte importante para esta investigación sobre planificación y saberes de la cultura corporal?

E: (Se queda como pensando) Si, me encantaría que tuviésemos más tiempo para poder investigar sobre planificar. Sobre que necesitamos para abordar mejor los saberes en los chicos. Me encantaría que tuviésemos un país, un país sería muy ideológico, superlativo ¿no? Pero como que tuviéramos espacio pago, así nomás te lo digo ¿eh? Para poder investigar sobre ¿qué es necesario, para enseñar mejor? Entendés, que nos paguen para investigar sobre nuestras planificaciones, sería ideal. Bueno, pero ahora, en la escuela (audio inentendible) estado, en ciertas escuelas que son promotoras, están dando a los chicos y a los profesores de primer año, dos módulos para reunirse en proyecto, pagos. Eso para mí, es fundamental. Los TAINes (Taller Integrador) nuestros, que están acá, son pagos (audio inentendible) son fundamentales,

G: Son súper importantes, sí.

E: El juntarse para hacer catarsis, ya no ¿viste? Juntémonos para planificar sobre los pibes porque realmente...

G: Para pensar que se hace.

E: Para pensar ¿Cómo planificamos mejor para ellos? Para mí, eso sería lo que todavía nos debe el sistema educativo. No hablemos de sueldo, de las condiciones de laburo, eso ya está, no me importa (risas), es lo que hay, pero en función de ¿Cómo mejoro la planificación y como mejoro la educación? Tener tiempo, que lo que me falta es tiempo para pensar, no en los pibes de forma catártica, en forma real. Escribamos lo que los pibes necesitan y llevémoslo a la práctica. Creo que eso es lo que nos falta, horas de planificación reales, y el que no las cumple, que no lo haga y el que quiere que lo haga, que no sea para todo el mundo igual ¿entendés? ¿Seguro lo vas a hacer? ¿Le vas a dedicar tiempo?

¿Te voy a evaluar después? ¿Qué me presentes y como mejoro? Buenísimo. Pero si no querés, no hay problema, seguís trabajando igual, pero no te doy esas horas. Me parece que es fundamental y aparte es como que, me vas a extender la jubilación hasta los 65 años, bueno, sácame del patio, mándame a investigar, porque llega un momento que no podés estar más con los pibes.

G: Además, que todo esto que tenés, la experiencia y la trayectoria, que le sirva a alguien más.

E: Que bueno sería, cuando yo tenga 60 o 55 años, me saques del patio y me mandes como pareja pedagógica de un profesor que recién arranca.

G: Claro. Espectacular.

E: ¿Entendés? Ayudarlo, yo te pongo los conos, y te digo, no mirá ¡ajo acá! O sea, como monitor de una escuela donde vos estás apoyando a todos los profes, si hay un conflicto con uno, o tenés un pibe especial que necesita.

G: Como una tutoría permanente.

E: Si, o un nene que tiene un conflicto, un nene integrado, “bueno, lo tomo yo, se sumó este nene, después lo integramos...” Sería genial porque podrías tener un docente activo con un montón de experiencia, en otro ámbito ¿no? ¡Y no trabajar solos! Porque está bien, buenísima la integración, está genial, pero a veces necesitás, no la maestra integradora que no entiende una goma de educación física, necesitás a alguien que le digan, “hace tal cosa: -está bien”, o te diga, dámelo, yo lo manejo.

G: O ¿que haya pasado por esto durante un tiempo y sepa de que se trata?

E: Si, que sepa el tema. No que el pibe vaya a jugar a las cartas. Necesito que el pibe, juegue a los bolos. Por ahí tener un reciclado de temas que quiera seguir. Además, tiempo para dedicarle a la planificación.

G: ¡Muchas gracias! Gracias por tu tiempo, súper importante todo lo que me dijiste. De verdad.

E: Espero que te sirva.

G: ¡Si! Re sirve.

4.3.3. Entrevista 23872C – Profesora 3

Fecha y hora de entrevista: viernes 29 de marzo de 2019, 20:29.

Pre-Entrevista

Primer contacto: (26 de marzo de 2019)

(Por WhatsApp)

G: Hola XXXX,

Soy Guadalupe de Andrés, Profesora de Educación Física. Actualmente estoy cursando la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.

Me encuentro realizando el trabajo de investigación de final de carrera, cuyo tema es "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario."

Conformamos un equipo de investigación integrado por tesistas que viven en distintos lugares del país. Entonces cada uno hace entrevistas a profesores de educación física de su ciudad o pueblo. Esto nos permitirá tener un panorama de la didáctica de la educación física a nivel nacional.

Me estoy comunicando con vos para invitarte a participar de esta investigación. Me interesaría entrevistarte para que me cuentes sobre tus experiencias en la práctica pedagógica. Creo que tu aporte sería importante como representante de lo que está sucediendo en nuestro campo de trabajo.

La entrevista durará aproximadamente 45 minutos.

Si no tenés inconveniente, yo voy a grabar lo que conversemos, para poder hacer un registro fidedigno de nuestro diálogo. Resguardare tu identidad, presentando la entrevista como anónima. Tendrías que firmar un consentimiento informado, avalando que estuviste de acuerdo en formar parte de la investigación como entrevistada.

Si tenés disponibilidad, tal como me comentó Carolina, para hoy, podríamos coordinar el horario y encontrarnos vía WhatsApp video.

Segundo contacto, preentrevista: (29 de marzo de 2019)

(Por WhatsApp)

G: Hola XXXX, buen día,

¿Tendrás un lugarcito hoy para que te entreviste?

E: Si querés lo hacemos ahora. Cuando quieras.

G: Genial, gracias. Me organizo y te aviso. Nos va a llevar unos 40 minutos.

E: Hoy no tengo problema hasta tarde.

G: Buenísimo ¡Gracias!

Apertura de entrevista.

G: Hola XXXX.

Muchísimas gracias por recibirme de esta manera, aunque sea, y poder charlar con vos un ratito. Me pongo los anteojos porque te cuento que tengo adelante la entrevista, que vos no la estás viendo acá, pero la tengo a la entrevista porque me voy a olvidar, sino, lo que te tengo que preguntar. (risas)

Bueno, viste que te conté, que estoy cursando la Licenciatura, esta es la última etapa en realidad, la etapa ya de cierre de ciclo, que es la tesis y, estamos trabajando, nosotros como alumnos... (se interrumpe la comunicación por unos segundos y retomamos con comentarios que no hacen a la entrevista). La Universidad de Flores está trabajando en una investigación que plantea o cuya idea es investigar sobre las Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en las clases de Educación Física, a partir de ahí, lo que estamos haciendo los alumnos que estamos presentando nuestras tesis, es hacer un aporte al trabajo que está haciendo la universidad, desde lo que nosotros podemos recolectar de información y hacer un trabajo que, si bien es individual, en equipo de trabajo. Está bueno y es súper importante el aporte de cada profe que se pueda entrevistar porque todos tienen una mirada diferente o, no necesariamente igual, porque es muy subjetivo, entonces esto está buenísimo tenerlo y es súper importante el aporte que vos nos podés hacer desde tu lugar, así que te lo re agradezco.

Te dije que, de todos modos, vamos a coordinar para que te lleve un papel, que es un consentimiento informado para que vos lo firmes, que, en realidad, lo que hace es autorizarnos a utilizar el material que vamos a relevar ahora. Igual es absolutamente anónimo, tus datos nada más los va a conocer el equipo de trabajo.

Obviamente, si estás interesada en conocer los resultados o saber detalles de la investigación, en cualquier momento vos me los podés pedir y yo te los alcanzo o te los mando.

E: Buenísimo.

Entrevista:

G: ¿Vos te acordás por qué elegiste ser profe de educación física?

E: En realidad, no sé bien el porqué, pero sé que lo tenía bien claro desde que estaba en el secundario, no sé, calculo que tiene que ver con el poder trabajar al aire libre, no sé, es un conjunto de cosas. Tanto lo que es la actividad física, los deportes, me atraen, como esa llegada que tiene el profe y en el ámbito en que trabaja, que es al aire libre, me parece que hay muchas cosas que me resultan atractivas (se interrumpe unos segundos la comunicación).

G: Me decías que incide todo...

E: Creo que le encuentro, que mi familia también puede haber sido importante porque mi viejo era jugador de fútbol y quizás eso tenga algo que ver, calculo yo también.

G: Como que vos te moviste siempre dentro del ámbito del deporte. Lo viviste desde tu infancia.

E: Sí. No sé si yo lo practiqué mucho, pero sí que siempre me atrajo. O sí, claro, capaz lo mamé de chiquita y siempre me atrajo. Quizás haya algo de Edipo ahí, vaya a saber (risas). No sé.

G: Que se yo. Los modelos por ahí, ¿viste?

Y, ¿cuál es tu trayectoria profesional en Educación física escolar?

E: (Se queda como pensando) ¿Cómo trayectoria? ¿Dónde...? (audio inentendible)

G: Claro, donde venís llevando tus años de trabajo.

E: A ¿qué te referís por trayectoria?

G: ¿En qué has trabajado?, ¿cómo has trabajado? ¿Cuáles fueron los niveles de trabajo? ¿Cuál es el ámbito laboral actual? En ese sentido y desde que vos te recibiste, ¿qué es lo que hiciste?

E: Bueno, mi primer trabajo, incluso antes de recibirme, fue como profesora de natación en un campo municipal de deportes. Después ya empecé a trabajar en escuelas del estado, participé de actos públicos y he trabajado en los tres niveles, Tanto primario, como secundario, como jardín, inicial.

G: Ah, en todos los niveles.

E: Actualmente estoy en secundario y en primario. Pero en los tres niveles, sí, sí. En suplencias, viste que vos tenés algunas más largas, otras más cortas, pero trabajé en los tres niveles, actualmente, estoy en secundario y primario.

G: Ok, te estaría faltando terciario y ya está. Y tenés todo.

E: Sí, es algo que estaría bueno, quizás. Lo estuve pensando últimamente. (risas). En la universidad estaría bueno.

G: Y, sí. ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profe de Educación Física?

E: He, yo no hace mucho que estoy, porque, en realidad, si bien tengo 43 años, hice el profesorado de grande. O sea, lo hice en los cuatro años, pero me recibí en el 2016. Entré ya con 37.

G: Claro.

E: Por eso te decía, es algo que, en realidad, siempre tuve claro desde el secundario, pero nunca lo hice por diferentes motivos lo postergué y un día, cuando mis hijos, los dos estuvieron en el colegio, dije ¿Por qué no ahora? Y me lancé a hacerlo y lo logré, y fue, la verdad, algo muy lindo haberlo logrado, ¿no? Para mí fue algo, no se... (se queda como buscando palabras mentalmente)

G: ¡Que bien! ¡Un desafío!

E: Quizás es porque, y sí, no, porque aparte pasó rápido y ahora estoy laburando, y a veces uno cree que ya es tarde y no. No es así, ¿viste? Ahora estoy laburando en lo que me gusta y feliz. Pero bueno, a lo que voy es a que, eso lleva, a que no tenga tanta antigüedad. Tengo cuatro años en la Municipalidad y en el Estado tres.

G: Claro, claro, no tenés una trayectoria tan amplia, pero, sin embargo, tenés otros valores, seguramente, que te dio la vida ¿no?

E: No, sí, yo siempre me moví dentro del ámbito porque yo era profesora de gimnasia, ponele, aeróbica, localizada, di pilates, siempre estuve. No es lo mismo, obviamente, que, con el profesorado, pero siempre laburé dentro del...

G: Dentro del ámbito...

E: Si.

G: Claro y ¿en cuántos colegios o, en que colegios trabajaste dentro del ámbito escolar en estos años que tenés de experiencia? Y ¿durante cuánto tiempo?

E: Bueno, varios. (Se queda como pensando) En el Nacional, que es donde estoy ahora, que es una escuela secundaria y, en la escuela de educación secundaria 8 de San Isidro, estoy desde noviembre del año pasado. Después trabajé...

ninguna fue tan larga quizás... casi un año en un jardín en el 902, que está en Martínez, que se cortó y después volví a tomarlo, pero también, juntando, casi un año. No sé, después, en la escuela número 6...

G: ¿La 6 de Vicente López?

E: No, todas de San Isidro.

Y en el comercial, que es la 13 también de San Isidro. Pero ahí solo suplencias cortas. La más larga fue en el Nacional de San Isidro.

G: Claro, y ¿en escuelas primarias? ¿Sería la 6?

E: En primaria trabajé, en la escuela número 10, no me acuerdo los meses, pero, ponele que un año también y, en la escuela número 4, estoy actualmente desde el año pasado, desde noviembre del año pasado. ¡No, perdón, te dije, mal! No es de noviembre del año pasado, es del anterior, ya llevo más de un año, del anterior, de 2017. En la secundaria 8 estoy desde 2017, en la que estoy desde el año pasado, también desde noviembre, mas o menos, es el en la primaria 4 de Martínez.

G: Ah, bien.

E: Esas últimas son las que me quedaron, la secundaria 8 y la 4 de Martínez son los dos colegios que tengo actualmente.

G: Claro, y ¿Por qué sos profesora de educación física en la escuela?

E: (Se queda como pensando, parece no haber comprendido la pregunta)

G: ¿Por qué en la escuela y no en el club? Por ejemplo.

E: ¿Por qué elijo trabajar en escuela?

G: Si.

E: Primero que es con lo que yo siempre relacioné más la educación física. La verdad que me gustaba la educación física escolar, quería ser profe de escuela. Me atrae la docencia. Trabajar con los chicos y demás. Lo que no quita que uno no pueda tener un proyecto en un club, algún día, quizás, me gustaría, o alguna vez lo pensé, pero la verdad, que siempre lo relacioné primero con la escuela. Viste que hay chicos que no, que estudian para club, para... bueno no, yo, a mi me atrajo la docencia siempre.

G: Ok, y ¿Crees que la educación física necesita cambios desde ese lugar?

E: (Se queda como pensando). Uh, es muy amplio eso. ¿La educación física o el profesorado? Vos me hablás de ¿Cómo se dicta, de la educación física en sí?

G: Exacto. Propiamente dicho.

E: Siempre, siempre hay que cambiar, sí, para mejorar. De hecho, estamos en proceso de cambio, ¿no? El tema de que quizás, que las clases sean más ricas, más inclusivas... antes eran muy militaristas ¿no? Era el profe el único que decía lo que había que hacer y el alumno acataba, absorbía, imitaba, entonces yo estoy tratando de poner en práctica esto de que también los chicos propongan, de que ellos participen, que aporten reglas, salirse del juego tradicional, de los deportes mismos. En secundario intento adaptar el deporte y de buscar otras alternativas, de no jugar el único deporte que conocemos, estandarizado. Yo eso lo meto mucho, no todos los profes lo hacen, yo creo que si vos me hablás de cambiar, depende de en qué nos enfoquemos. Hay mucho profe que cae en la cómoda, eso sabemos que existe, tira la pelota y no se compromete con la enseñanza y aprendizaje. Quizás eso debería cambiar, y ¿cómo cambiamos eso?, ¿no? Bueno, quizás, debería haber más capacitación, porque a veces las capacitaciones que tenemos, estas jornadas obligatorias, no son tan prácticas, quizás. No nos preparan tan bien como deberían. Eso lo hemos hablado en las capacitaciones. Hay mucha teoría y más de lo que ya sabemos y quizás faltan más herramientas prácticas de ¿cómo llegar con...? Que a veces muchos después no saben cómo aplicar lo que aprendimos en la universidad. Por estas nuevas propuestas, quizás eso. Después ahí nos vamos a la parte de la capacitación, pero bueno, sería ¿Cómo lo solucionamos? Para que los profes empiecen a cambiar la educación física.

G: Claro. Sería, otro tema. A abordar más, desde otro lugar.

E: Es que es muy amplio, si hablamos de la evaluación ¡también! la educación física la evaluamos solo con que el chico asista, que en parte está bueno que uno valore la participación y que no evalúes específicamente algo, pero a veces, se está desvalorizando mucho también como materia y no se compara con otras, los chicos mismos, como que no la toman muy en serio, ni van, y después van y la levantan en un final, y nosotros regalamos la nota en el final también, y, creo, que también hay que darle como más importancia a la materia, que sea más parecida a cualquier otra materia, si hablamos de secundario ¿no?.

G: Si, si, una contribución, a ver si entiendo bien, desde la preparación del profe, como para que cuando el profe sea profe, tenga más claro esto ¿no? Y no boicotearnos a nosotros mismos.

E: Eso, por un lado, y después, darle mayor importancia también como materia, dentro de la escuela.

G: Claro.

E: Sí, tiene que ver como con lo mismo.

G: Y focalizándonos por ahí, un poquitito más, en lo que es la interna de la materia propiamente dicha, como vos la das, sobre planificación ¿Qué pensás de la planificación en la Educación física?

E: Si, que es súper importante, porque, justamente, va a evitar que vayas a hacer agua. Tratar de avanzar sobre algo, un proyecto. Eso que se nos pide a veces de hacer proyectos, eso está bueno. También hace que nosotros busquemos maneras nuevas, ricas y atractivas y creo que los chicos también lo notan. Se nota cuando uno planifica y cuando tiene un sentido y cuando hay un proyecto final. Creo que todo eso también entusiasma y genera eso que, por eso mucho tiene que ver con el profe, sin duda.

G: Y, ¿Qué modalidades de planificación son las que vos usas? O sea, ¿de qué manera planificas?

E: La verdad que uno planifica primero... no lo hacemos, pero deberíamos hacer primero un diagnóstico, que no se hace ¿no? Uno planifica acorde al año, como sabemos, con el diseño, piensa en actividades ¿no? Los propósitos finales, algo como te decía, quizás en un proyecto final o una propuesta final pero después, la planificación debe ser flexible, uno la modifica y ahí capaz donde entraría esto del diagnóstico que quizás no lo hacemos de forma específica pero el profe debe, de alguna manera, luego, modificar esa planificación en función de su grupo, de lo que suceda, de las circunstancias que se generen ¿no? Eso debe ser así. Es como tener primero una base, algo pensado está bueno. Si te referís a la planificación y, sí, ya uno planifica por escrito que es lo que va a hacer, pero eso debe ser flexible.

G: Y ¿tenés algún requerimiento institucional en cuanto a la planificación?

E: (Se queda como pensando, aparentemente sin terminar de comprender la pregunta)

G: O sea, sabemos que hay un modelo curricular, pero...

E: Si, por un lado, el modelo y también la inspección de educación física que, a veces vienen directivas o se nos aconseja quizás, el hacer encuentros con otros colegios, por ejemplo, se nos dio el año pasado. No me acuerdo ahora algo

específico, pero sí se nos sugiere trabajar en algo, como el ESI ¿no? En la escuela primaria, como algo transversal quizás e incluirlo, siempre hubo si, de alguna manera una intervención.

Capaz se nos pide que hagamos o que incluyamos ciertas cosas y bueno.

G: A partir de eso, ¿Qué devolución te han hecho? En función de las planificaciones que vos presentás ¿En algún momento te hicieron algún comentario desde la supervisión o de la dirección de la escuela o algo por el estilo? ¿O no?

E: No, la verdad que no se revisa mucho eso. Si, la inspectora debería ir por las escuelas, quizás, y ver, pero no, no sucede eso.

G: No en nuestro campo, digamos.

E: No, a veces sucede que quizás, porque hay cosas que vos tenés que presentarlas y tener la autorización de ella para hacerlas, en algunos casos se entera, quizás pero no hay un seguimiento de todas las escuelas de que realmente se lleve a cabo. Yo que se, clases, jornadas, no sé, hay circunstancias en las que te dice: a ver, ¿hicieron tal cosa? Y, bueno, te lo va a exigir o, pero no es que haya un seguimiento específico, que alguien vea tu planificación, no para nada.

G: Claro, es bastante libre, dentro de todo. Y ¿Cuál es la periodicidad con que entregas esas planificaciones?

E: A principio de año.

G: Una anual.

E: Si.

G: Y ¿esta periodicidad es un requisito institucional? ¿Impuesto o acordado?

E: No, de la inspección se solicita, por ejemplo, ahora, bueno hasta el 30 de marzo, presentar declaraciones juradas y planificaciones. Bueno, después no sé, como te digo, cuanto se controla, pero en algunos casos se controlan. Depende de cada colegio, de que ella le pida justo a algún colegio, a ver, no creo que les pida a todos los colegios.

G: Ok, pero digamos que se cumple con ese parámetro.

E: Si, sí.

G: Y ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

E: (Se queda como pensando) Depende del nivel ¿no? Pero, es lo que te decía, que las propuestas sean atractivas, abiertas, innovadoras... la verdad que mucho más que eso no pienso (risas).

G: ¿Cuál sería el componente nuclear, para vos?

E: (Se queda como pensando). No, después principalmente, que se ajuste. Nosotros nos tenemos que ajustar al diseño, aunque no es lo más importante, pero... y después, como te digo, yo trato de que las propuestas sean realmente ricas motivadamente, y en todo, lo que sabemos cómo sabemos, lo motivado está dentro de una situación de corporeidad, o sea que también incluir los otros aspectos como son, la formación de la persona, la solidaridad, el respeto, el compañerismo. Que también me parece importante incluirlo en los juegos, incluir muchos juegos de estos, cooperativos, donde ellos tengan la oportunidad o donde se incluye la regla también, justamente que sea con ese fin,

G: Claro, bueno, un poco ahí, capas me podés ampliar, como, por ejemplo, ¿Qué lugar ocupan, en la planificación, las inquietudes, gustos o saberes previos que puedan tener tus alumnos y alumnas en tu clase?

E: Bueno, esto, siempre es como te digo, capáz no hacés un diagnóstico específico por escrito, pero creo que uno ya tiene como esa cintura y lo hace sin que sea tan específico ¿no? Todos como profes, vemos más o menos, los primeros días que nivel tenemos y, a partir de ahí, construimos. Eso como grupo y también a nivel individual ¿no? No podés tampoco modificar lo individual.

G: ¿Y los chicos participan?

E: Esa es la idea, que sí, que participen.

G: ¿Y participan desde las decisiones, también, de cómo se va a ir estructurando la clase en función y a partir del diagnóstico?

E: Sí. Si yo en la planificación incluyo mucho eso. Tanto desde lo sencillo, por ejemplo, de la entrada en calor, una mancha, lo que sea, que los chicos puedan proponer una, como cuando vas avanzando, porque como que uno va, de alguna manera, avance gradual ¿no? Del aprendizaje, y empezás con lo más sencillo a, justamente, lo cercano al juego deportivo. Y cuando me acerco a eso, también, la idea es que creen entre ellos las reglas, las discutan, siempre está ese espacio de ¿Por qué paso esto? Nos juntamos, reflexionamos, la reflexión grupal ¿sí? Y como lo solucionamos. Yo trato de que ahí participen ellos, a ver ¿Qué modificarían? Se incorporan reglas en función de eso, no que ya las reglas estén como en el caso del deporte que está: ésta y ésta ¡no! Empezamos con reglas (audio inentendible) y vamos viendo si surge la necesidad de otras nuevas. Esto yo lo hago mucho, o sea, no trabajo, por eso te digo, con el deporte

estandarizado, con la regla estandarizada. Modifico. Modifico el deporte, modifco las reglas.

G: Lo van armando entre todos.

E: Sí, mirá, el deporte es así, tiene ésta y ésta regla, obviamente, los vas acercando también, pero en forma gradual.

G: ¿Qué sentido le das vos a la planificación?

E: (Se queda como pensando). Como te digo, para mi es importante como para tener algo em que apoyarme yo inicialmente, pero después no hago al pie de la letra lo que planifiqué. La modifco. Se dice que es flexible y no sé cuántas cosas más, ya me olvidé de todo lo que estudié en la universidad. Como que por un lado te dice lo que tenés que hacer, por otro lado, es flexible ¿entendés? Bueno, así con planificación también.

G: Si, totalmente. Y ¿Cuáles son los saberes? Hablando de los saberes de la cultura corporal propiamente dichos, digamos, que es lo que se incluye en las clases ¿cuáles serían esos saberes...?

E: (Interrumpe la pregunta) ¡Pará ya me acordé! era prescriptivo (risas), te debés acordar vos, no sé.

G: ¡Yo no me acuerdo! (risas)

E: Volvamos a la pregunta ¡perdón! (risas)

G: De ninguna manera me acuerdo, está todo escrito. (risas)

E: Tal cual, gracias.

G: Te decía, sobre los saberes de la cultura corporal ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que vos tenés intención o haces circular en las clases de educación física?

E: (Se queda como pensando, parece no haber comprendido el concepto) ¿Los saberes de la cultura corporal...?

G: Si, si querés que te los defina, a ver, tengo acá la definición, sería, por ejemplo, “Las prácticas sociales corporales, donde se originan los saberes que luego adaptamos y trasponemos para poder enseñarlos. Bienes, prácticas motrices, formas de expresarse, tradiciones, experiencias emocionales, culturales”. Cosas que por ahí están presentes en lo cotidiano y que se llevan a la clase de educación física.

E: Si, todo el tiempo, o sea, es muy amplio lo que me dijiste, o sea, es como que lo motriz, lo social, todo. Lo social se trabaja mucho, el tema del respeto por el otro,

el resolver desacuerdos, uno aprovecha mucho porque la educación física te da esa oportunidad, de la interacción constante con el otro y van a surgir dificultades, más en primaria es muy rico, en ese sentido, te da mucha oportunidad de enseñar como resolver y como (audio inentendible), como tratar al otro. Y, después, si me hablás de lo motriz, te digo, es importante pero también debe ser flexible al cambio, pero, o sea, ahí también es muy amplio, capaz podés aprovechar a mostrar la importancia de la entrada en calor, la importancia de la elongación después, o sea, te podés concentrar en enseñar, yo que sé, los músculos, donde están ubicados, como se elongan, como se estiran, pero tampoco te quedás ahí. Enseñas desde otro lugar mucho más amplio, que experimenten, que sea rico.

G: ¿Y qué es lo personal, o los saberes de la cultura o personales que tenés de la cultura corporal que disponés o que te gusta o que querés hacer circular en tus clases de educación física?

E: ¿Cómo... los saberes de la cultura...? (Se queda como pensando)

G: Los personales, los tuyos ¿cuáles son los saberes tuyos, propios, de la cultura corporal que hacés circular en tus clases de educación física? O sea ¿Cuál sería tu pimienta en la clase de educación física? Desde tu conocimiento personal.

E: Pasa que eso también depende del nivel, o sea, si vos me hablás de secundario, yo tengo un conocimiento, quizás, no tan específico, pero sí que nos dio la universidad de varios deportes, después la realidad es que uno tiene que ir de vuelta a los libros y recordar, por ejemplo, si me meto en handbol, y bueno, me voy a poner a repasar esa es la verdad, o sea, siempre son desafíos nuevos, es lo que tiene ¿no? Y bueno, capaz me ha pasado de repasar las reglas, capaz no utilizo, como te digo, todas, pero si algo les tengo que transmitir de real para que ellos conozcan el deporte, entonces eso en secundario. O si, ponele, les hago practicar algo de atletismo, y bueno, a ver ¿Cuánto mide la posta...? Les hablo un poquito, porque eso también les entusiasma. Las carreras de relevos son así... el pasaje de testimonio es de tal y tal manera y yo repaso lo que, es decir, no de forma tan específica pero sí, la medida del testimonio, el pasaje, la forma del pasaje, está bueno que uno les transmita algo de esa cultura. Y bueno, repaso, repaso en la web, los libros que tenga, recurro a esos elementos, a esos instrumentos.

G: Bueno, y ¿hay saberes de la cultura corporal que proponen ellos y que vos permitís que circulen en esas clases?

E: Si, por supuesto. Si, sí.

G: ¿Y cuáles serían? Por ejemplo.

E: Lo que pasa es tan amplia la pregunta que no sé. O sea, desde el juego que proponen los chicos, si hablamos de primario, proponen juegos ellos o variantes al juego, como te decía antes, también. Me ha pasado en secundario, de decirles, bueno, les doy una pelota, la idea es que yo anoto un tanto de la manera que ustedes consideren, ponele que son, no sé, dos grupos de tres cada uno. Yo solo les doy la cantidad de alumnos, el material y ustedes tienen que crear un juego. Y me ha pasado que funcionó, estuvo re-lindo y después capaz practican, cada grupo, el juego que inventó cada uno ¿entendes? Con esos grupos. Esas son propuestas de ellos.

G: ¿Y en primaria?

E: Como te dije, depende el grado, depende ¿no? Uno va viendo de acuerdo con el grupo. Quizás proponen juegos en la entrada en calor, o después va pasando que, durante las actividades, también, planificadas, yo que sé, relevos, a algún chico se le ocurre o bien les decís: si a alguien se le ocurre, yo que sé, otra manera de trasladar o llevar la pelota; y uso propuestas de ellos. O sea, tanto, no solo en manchas, sino en las actividades, ellos también pueden proponer, pasársela o...

G: Y los nenes chiquititos, ¿Qué tipo de cosas te proponen, por ejemplo, los más chiquititos? Los nenes de primero, segundo o tercer grado. De primer ciclo.

E: Y, con el aro, maneras de lanzarlo o de saltarlo, por ejemplo. Bueno, manchas tienen miles, que a veces vos aprendés de ellos otras nuevas. Otra cosa, llevar la pelota, capas que vos ya lo tenías, pero si sale de ellos se ponen felices, llevarla con el conito, como un helado o con el cono en la cabeza, viste, cuando hacés relevos y carreritas, proponen ideas.

G: Hay saberes de la cultura corporal, que son creados entonces, en tus clases de educación física.

E: Si, sí, sí. Bueno tanto en secundario, como te digo, desde el armado de un juego, y vos les das dos o tres pautas y ellos tienen que crear el juego, hasta primaria, propuestas. Si, sí.

G: ¿Cuáles son tus marcos referenciales, teóricos o curriculares en donde vos pensás o desde donde vos te planteas los saberes de la cultura corporal? O sea, los marcos teóricos, a ver, por ejemplo, algún autor en particular, o algo que hayas visto en la facultad ¿en qué te basas o cual sería tu orientación que podrías pensar en tomar como referencia?

E: No. Y, en la facultad, no sé, tampoco me acuerdo de tanto, pero me acuerdo, no sé, Guiraldes, no sé, alguno que otro. La última, digamos, parte de la universidad, se hacía mucho hincapié en esto, como te decía, de la corporeidad, del sujeto como un todo, priorizar el aspecto motriz, de que el alumno sea también participante y participe de las clases, creador, sujeto activo no pasivo, que sea dialéctico el aprendizaje ¿sí? Que no sea solo del docente como poseedor del saber hacia el alumno sino en un dialecto en que también el profesor aprende del alumno, siempre siendo, el profesor, una guía. Un facilitador, si se quiere, donde el alumno es protagonista. No me puedo acordar específicamente los autores, salió ese, pero bueno, sé que había muchos autores que, justamente, hablaban de esto. No sabría decirte ahora quienes... (parece preocupada de no recordar)

G: No te hagas problema, igual con la corriente que más o menos mencionaste nos podemos dar una idea.

¿Existen saberes que estén prohibidos o silenciados para ser desarrollados en tus clases?

E: No.

G: Ok, ¿Y hay saberes que no podés enseñar por algún motivo?

E: No que me hayan dicho. No me sucedió.

G: Ok. Te sentís libre de enseñar lo que sabés y lo que podés y o que crees.

E: Si. Si bien es una realidad que hay que tener mucho cuidado hoy porque está muy sensible la sociedad, con lo que uno dice, o lo que dice el profesor, y están a la orden del día las denuncias... a mí no me pasó ninguna situación, pero sé que hay que ser más cuidadoso de cómo tratar al alumno porque el alumno tiene más conciencia de su lugar de poder defenderse y, a veces, hace abuso de eso ¿no? Y hay que tener mucho cuidado, es una realidad. Pero la verdad es que nada, yo no tengo una conducta que me lleve a, tampoco, tener que cuidarme mucho. Soy muy respetuosa, capaz el profe que, es más, que tiene otra

personalidad tiene que cuidarse más, o el varón lleva las de perder a veces, también, pero no, yo no tuve problemas.

G: Ni tampoco tenés una bajada de línea institucional, por ejemplo, que te diga: ¡No, esto no! Por ejemplo.

E: No.

G: Bueno. Y, seguramente, a lo largo de estos años de profesión tuyos, has ido configurando una concepción sobre la educación física. Sobre lo que más o menos estuvimos hablando ¿no? ¿Como podrías definir a la Educación Física actual?

E: (Se queda como pensando por unos segundos) Una herramienta, un medio, si se quiere, de construcción de la persona o del ciudadano, me parece que tiene una incidencia increíble en un montón de aspectos, que otras materias no. Como te digo, el social y no solo el motriz. A parte, de que, si nos sentamos en lo motriz, también es importantísimo lo que hacemos como profesores porque cada vez la sociedad está más quieta ¿no? Somos seres de movimiento, yo se los digo esto a los chicos, que aprovechen estas clases porque después están con el celular sentados, con la computadora o sentados en el aula y somos seres de movimiento y no nos damos cuenta de que estamos perdiendo esto tan importante. Es más que esto ¿no? Es la llegada, es lo social, es relacionarnos, porque hoy los chicos, es gracioso, pero hasta para cuando juegan, juegan separados, me pasa con mi nene que tiene que jugar uno con su computadora y el otro en su casa para poder jugar, ni siquiera quieren jugar juntos ya en la computadora como antes. Cada vez nos separa más la sociedad, entonces me parece que es importantísima la función de acercarnos a la naturaleza, al otro, a nuestra corporeidad, al movimiento, ¡puf! Me parece que es la materia, lejos, más importante (risas)

G: Me parece que hay coincidencia, somos varios los que pensamos así. Es una materia súper importante, es verdad. ¿Y, qué función social le otorgás a la educación física en la escuela primaria fundamentalmente?

E: Y, como te digo, a veces somos, justamente, ese medio para enseñar. Que los papás lo que hacen es resolver, porque un papá dice, “bueno si te pega, pegale” y uno ahí, justamente, cumple un rol importantísimo de decir: “no” como nos tenemos que tratar como compañeros, como resolver desacuerdos, se da mucho esta oportunidad en la clase de educación física. Y a veces, sos esa llegada, que

no llega ni de la casa ni de la familia, que el chico se queda y uno no tiene que minimizar, subestimar, lo que puede incidir en algo. Que todos sabemos, que a veces, un tío, un profesor, puede ser alguien importante que incida de forma importante en tu personalidad, en tus decisiones en el futuro, así que eso no hay que subestimar.

G: Para nada, totalmente.

¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea en educación física?

E: ¡Guau! ¡Que preguntas tan amplias! (risas) Yo creo que principalmente está la ideología de uno, más allá de todo lo que te enseñaron en la universidad. Igual ya el profe trae ¿no? Me parece que los que elegimos esta carrera, ya somos gente copada, tenemos algo.

G: (Estallé de risa) ¡Somos divinos!

E: Si. Si nos creemos, no sé, de alguna manera, formadores, no sé, me parece que nos interesa mucho el otro y poder incidir. Esto de lo que hablábamos recién, de ayudar y de ser una buena influencia. Me parece que tenemos ya esa ideología, no sé si se entiende.

G: Sí.

E: (Se queda como pensando) No me salen las palabras. Bueno. Me parece que la ideología, no te voy a mentir, no tiene que ver, quizás tuvo influencia, algo que aprendí en la universidad de algún autor, pero también uno le da fuerza a lo que ya trae uno y me parece que ya traemos eso los que elegimos esta profesión.

G: Yo creo que lo propio es lo más fuerte, después vos te adaptás. Pero bueno, para cerrar la entrevista... porque ya con esto vamos cerrando el formato, por lo menos, preconfigurado ¿Te gustaría agregar algo? ¿Algo que te parezca que es importante como aporte para esta investigación?

E: (Se queda como pensando) Preguntame sobre que puede ser... no la verdad que me parece que hablamos bastante, surgieron las cosas más importantes, por lo menos las que lo son, para mí. Estuvo bueno.

G: Bueno, como te decía, lo que buscamos nosotros, un poco, es configurar que es lo que pasa en las clases de educación física. Donde estamos y hacia dónde vamos.

E: Si. Tal cual. Está bueno y, capaz estaría bueno que esté más claro desde nuestra formación. Veníamos peleando, me acuerdo, desde la universidad, que, o sea, por un lado, se promocionaba mucho esto de apuntar a la corporeidad y muchas

de las materias, sin embargo, que cursamos, seguían apuntando a lo motriz y faltaba también, de alguna manera, herramientas que nos ayuden a poner en práctica. Mucho se peleaba esto ¿no? Mas la incidencia en la práctica y en el rol de profesores. Porque además la práctica no es nada más la práctica del deporte en sí. Está bien que hay que vivenciarlo, porque es importante vivenciarlo si después lo vas a enseñar, pero, después como profe, como transmitir eso ¿entendés? Desde el lugar de profe, más allá de las prácticas obligatorias, en todas las materias faltaba esa incidencia en la práctica de ponerte vos en el rol del profesor. Por ejemplo, en natación, vos la cursabas, perfecto, re exigente la materia y, está bueno, haberse exigido y haber llegado a nadar tantos metros y haberlo vivenciado, pero faltó todo, de cómo profe, como yo transmito, como yo me acomodo en el rol de profe y como enseño esta materia. En el profesorado, eso capaz no lo hablamos mucho, tiene que haber cambios y tiene que seguirlos habiendo en la formación que después seguimos teniendo en estas jornadas que tenemos con el CIE (Centro de Integración Escolar). Me parece que está bueno que nos capaciten más. Si bien cada cual, es consciente y responsable de su trabajo como profesor, y uno se tiene que rehacer constantemente en la práctica, pero a veces hay personas que necesitan un poquito más.

G: ¿De actualización?

E: Si, sí. Y que les digan y que cursen y los animen y que capaz se controle, es la única manera de que cambiemos la educación física, sino queda en vos, yo, dos o tres que pensamos así y hay muchos que siguen tirando la pelota y siguen pensando a la educación física como algo para sacarse de encima, aprobar en un final y listo. Eso, para cambiarlo, tiene que venir desde la formación. Yo que sé. Después bueno, no va a faltar algún que otro profe vago, pero tratemos de que sean menos.

G: Si, si, bueno, claro.

Bueno, XXXX, acá terminamos, y te quiero agradecer enormemente. El material que me acabás de dar es inmenso, nos va a servir un montón.

E: Muchas gracias a vos.

5. Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina: Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bejar, M. D. (1997). El gobierno de Manuel Fresco. Entre la justicia social y el fraude patriótico [En línea]. *Cuadernos del CISH*, 2(2-3), 79-124. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2636/pr.2636.pdf
- Bernard, M. (1985). *El Cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Bolívar Bonilla, C. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*. 7(1-2), 47-50.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/279204>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Siglo XXI.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2015). Contenido, contenido educativo. 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 la Argentina* (pp. 102-106) Buenos Aires: Prometeo.
- Canessa, G. (septiembre de 1948). Sarmiento y la Educación Física. *El Monitor de la Educación Común*, 909, 16-26. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900029&num_img=16&num_fin=26
- Cucci, E. (2013). *Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- da Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- da Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinversión pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- DGCyE. (2008). *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina.
- Dunning, E. (1992). La dinámica del deporte moderno: Notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. En Elias, N. & Dunning, E., *Deporte*

- y ocio en el proceso de la civilización (pp. 247-269). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dupuy, M. (2015). *Tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la Libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI.
- Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Ianonne, A y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (14 de julio de 2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito en elaboración.
- Gómez Smyth, L. (2017). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física*. Glew, Buenos Aires, Argentina: Manuscrito no publicado.
- Gómez Smyth, L. (2017). *La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (septiembre de 2017). Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia. *Revista Digital Dones, Primera Infancia*. Recuperado de <https://www.revistadones.com.ar/single-post/2017/09/02/Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-en-el-Nivel-Inicial-Un-derecho-de-la-infancia>
- Gómez Smyth, L. (noviembre de 2017). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. En P. Scharagrodsky (Presidencia), *Construyendo nuevos espacios*, ponencia llevada a cabo en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. UNLP, FAHCE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, R. H. (20 de julio de 2007). Educación física y constructivismo social. *Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1 (3), 31-38.
- Gómez J. (2008). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas

- Curriculares - *Educación Física, La educación física y su contenido*. Universidad de Flores, Argentina.
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (Comp.) *Pensando la Educación Física Como Área de Conocimiento: Problematizaciones Pedagógicas del Sujeto y el Cuerpo* (pp. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González F. J. (1° semestre de 2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos*, 29, 166-170.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Gutierrez, T. (1981). *El Ombligo como centro cósmico: Una contribución a la historia de las religiones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iannone, A. (2015). *Intervenciones ante episodios de conflicto de los/as docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. En *Actas V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp.1-13). León: Universidad de León.
- Lagardera Otero, F. (enero/ junio de 2009). Educación física sostenible. *Acción Motriz: Revista científica digital*, 2. Recuperado de http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/2_3.pdf
- Le Boulch, J. (1986). *La educación física en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley N° 1420, Ley de Educación Común, Bs. As., 8 de julio de 1884. Recuperada de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Ley N° 24.195, Ley Federal de Educación, Bs. As., 29 de abril de 1993. *Boletín oficial de la República Argentina*, 27.632, 5 de mayo de 1993, p.1.

- López Pastor, V. y otros (enero de 2004). Organización de las clases y utilización de los recursos: Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. *Novedades educativas*, (157), pp. 4.
- Lugones, L. (1911). *Historia de Sarmiento*. Estudio encargado por el presidente del Consejo Nacional de Educación: Dr. José M. Ramos Mejía. Buenos Aires: Otero & Co. Impresores.
- Mansi, D. (noviembre, 2017). Revisiones históricas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial. En P. Scharagrodsky (Presidencia), *Construyendo nuevos espacios*, llevado a cabo en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. UNLP, FAHCE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *Sentido y Sinsentido*. Barcelona: Península.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN): Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. (Sin fecha). *Instituto Nacional de Educación Física (San Fernando)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004679.pdf>
- Moren, E. (2015). *Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física*. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- R.A.E. (2018). *Diccionario de la Lengua Española* [versión electrónica]. España: Real Academia Española, <https://dle.rae.es>
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia. Recuperado de <https://histeducarg.files.wordpress.com/2011/05/jorge-marc3ada-ramallo-etapas-historicas-de-la-educacion-argentina.pdf>
- Romero Brest, E. (1900). *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Rozengardt, R. (junio de 2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Año 16 (157). <http://www.efdeportes.com/>
- Rozengardt, R. (septiembre de 2013). *La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática*. En E. Cambor (Presidencia), *Prácticas de la Educación*

- Física Escolar, Académica y Profesional, Conferencia llevada a cabo en el 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. UNLP, FAHCE, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. 3ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Saraví Riviere, J. A. (2012). *Historia de la Educación Física Argentina*. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. *Revista Antropológica*, 22 (22), 63-92. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales. Lima, Perú.
- Scharagrodsky, P. (2014). El discurso médico y su relación con la invención del oficio de 'educador físico': entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina, 1901-1931). En A. Reggiani, P. Scharagrodsky (comp.) y D. Barrancos (Prolog.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970* (pp.101-148). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el científicismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 158-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=401339565009>
- Silva, M., Bracht, V. (2012). En la ruta de prácticas y profesores innovadores en educación física escolar. *Revista Kinesis*, 30, 75-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.
- Vicente Pedráz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4(5), 57-90.
- Villa, M. E. (2009). Breve historia de la educación física infantil en Argentina, en R. Crisorio y M. Giles (Dir.), *Estudios críticos de educación física* (pp.113-129). La Plata: Ediciones Al Margen.
- 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.

- Ynoub, R. (2014a). *Cuestión de método: Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.
- Ynoub, R. (2014b). *El diseño de la investigación: una cuestión de estrategia*. Material de la cátedra. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Inédito
- Zarranz, A. & Zarranz, J. A. (2005). Homenaje a los médicos egresados en Buenos Aires en 1900. *Revista de la Asociación Médica Argentina* 118(3), 27-30.