

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de investigación

Año: 2020

Título: Función social, modalidades de planificación y circulación de
saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Nivel
Secundario.

Estudiante: Tomás Mango

Legajo: 22202

Correo electrónico: tomi.mango@hotmail.com

Tutorxs: Mg. Gómez, Valeria y Dr. Gómez Smyth Leonardo

Índice

Resumen – Palabras clave	pág. 3
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	pág. 4
1.1 Área temática, rama y especialidad	pág. 4
1.2 Tema y Subtema	pág. 4
1.3 Introducción	pág. 4
1.4 Problema de investigación	pág. 5
1.5 Relevancia cognitiva	pág. 6
1.6 Marco teórico	pág. 8
1.6.1 Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física	pág. 8
1.6.1.1 Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física	pág. 8
1.6.1.2 Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física	pág. 19
1.6.2 Capítulo 2: Los modos de planificación y saberes de la cultura corporal en Educación Física	pág. 28
1.6.2.1 Modalidades de planificación en Educación Física	pág. 28
1.6.2.2 Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física	pág. 33
1.7 Hipótesis	pág. 37
1.8 Objetivos	pág. 38
2. Segunda Parte: Materiales y Métodos	pág. 39
2.1 Tipo de diseño	pág. 39
2.2 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos	pág. 40
2.3 Instrumentos de producción de datos	pág. 49
2.4 Fuente de datos	pág. 51
2.5 Cronograma de actividades en contexto	pág. 54
2.6 Muestreo	pág. 54
2.7 Plan de tratamiento y análisis de los datos	pág. 56
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones	pág. 58
3.1 Exposición, análisis e interpretación de los resultados	pág. 58
3.1.1 Saberes de la cultura corporal que circulan	pág. 58
3.1.2 Visión y función social de la Educación Física	pág. 62

3.1.3 Nivel de formación alcanzado y trayectoria profesional en la Educación Física Escolar	pág. 66
3.1.4 Sentido de la planificación	pág. 68
3.1.5 Modalidades de planificación	pág. 70
3.2 Conclusiones y sugerencias	pág. 71
4. Anexos	pág. 75
4.1 Anexo 1: Registro Entrevista realizada a un profesor de educación física de escuela secundaria argentina	pág. 75
4.2 Anexo 2: registros observacionales	pág. 118
4.3 Anexo 3: cuadro de análisis de entrevista y observaciones	pág. 136
5. Bibliografía	pág. 143

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo establecer la relación de la función social asignada a la Educación Física por un profesor de nivel secundario, con las modalidades de planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal que realiza el mismo en sus clases.

El tipo de diseño utilizado en la investigación fue descriptivo. Se realizaron una entrevista y cuatro observaciones a diferentes clases de un profesor de educación física de nivel secundario, en las que se fueron produciendo los datos para su posterior tratamiento y análisis. Dicho tratamiento se realizó en el sentido de las unidades de análisis, es decir, en los diferentes valores que iban tomando las variables analizadas en la matriz de datos.

Se llegó a la conclusión de que los saberes sobre la cultura corporal que circulan en sus clases están claramente relacionados con la función social que el mismo le otorga a la educación física. Él busca generar aprendizajes en sus alumnxs a partir de la práctica deportiva, y los saberes que circulan son, principalmente, prácticas corporales deportivas. Además, las modalidades de planificación también se relacionan con estos, ya que el docente presenta un proyecto de educación física a principio de año, en el que desarrolla los deportes que se van a practicar en el transcurso del año, y los diferentes aprendizajes que se van a buscar lograr con la práctica de estos deportes.

Palabras clave:

Educación Física – Función social – Saberes de cultura corporal – Planificación – Nivel Secundario

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 de nivel secundario.

1.3. Introducción

El presente trabajo de investigación desarrolla las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física. El trabajo forma parte del proyecto desarrollado por la Universidad de Flores (UFLO) en el que se realizan revisiones sobre las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar.

Como cierre de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la UFLO, se debe presentar un trabajo de investigación que se inscriba dentro del proyecto mencionado anteriormente. En la cursada de la asignatura Trabajo de Investigación, se seleccionó, de todos los temas que desarrolla el proyecto, el referido a las modalidades de planificación y a la circulación de los saberes de la cultura corporal.

Por lo anterior, se menciona un problema general del proyecto de investigación desarrollado por la UFLO y, a continuación, se desarrolla un problema conexo, que es el que se desarrolla en el presente trabajo de investigación.

El problema de hecho de este proyecto es que hay un gran desarrollo teórico sobre las prácticas innovadoras en Educación Física, pero estas no han sido llevadas a la práctica pedagógica por diversas razones, haciendo que se mantengan alejados la teoría y la práctica en esta área y que se sigan

reproduciendo las prácticas tradicionales. Se espera que lxs docentes modifiquen sus prácticas, pero sin una formación reflexiva, lo que genera que se mantengan las fuerzas de dominación porque no se pueden ejercer aportes para la transformación real de las prácticas. En este caso, el contexto práctico del problema de hecho es la población de profesorxs de educación física que desarrolla su actividad en escuelas y los institutos de formación de profesorxs de educación física. El obstáculo para la consecución del fin es que lxs docentes no tienen las herramientas para generar una Educación Física crítica, por no poder acercar los avances teóricos a la práctica. Por último, la solución a estos problemas implica un plan de acción. Este trabajo de investigación va a buscar contribuir para lograr un desarrollo del plan de acción, a partir de generar cuerpos teóricos y poder llevarlos a la práctica tanto por lxs profesorxs en sus clases como en los institutos de formación docente. Estos últimos deben generar cambios para formar profesorxs con visiones innovadoras, buscando generar un cambio profundo sobre las prácticas en Educación Física, a partir de prestar atención a la voz de lxs docentes para poder comprender las razones por las cuales ellxs no llevan a cabo estas prácticas propuestas.

Por esto, es importante el desarrollo de la presente investigación, ya que uno de sus propósitos práctico-sociales principales es el de promover en lxs profesorxs de educación física la reflexión crítica de sus prácticas para sustentar una educación física emancipadora. De esta forma, se busca darles conocimientos a lxs profesorxs para que puedan desarrollar sus clases desde esta visión o que puedan tener conocimientos teóricos que puedan ser llevados a cabo en sus clases prácticas.

1.4. Problema de investigación

Problema de investigación general

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen lxs docentes de Educación Física de nivel educativo argentino en el año 2019?

Problema conexo

¿Cuál es la relación que existe entre la función social asignada a la Educación Física, las modalidades de planificación y las propuestas de

circulación de los saberes sobre la cultura corporal, en un profesor de Educación Física de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires?

1.5. Relevancia cognitiva

En este apartado se realiza primero un estado del arte, a partir del análisis y discusión de los antecedentes en relación a los documentos e investigaciones que se realizaron en el tema desarrollado por esta investigación, y luego se busca justificar el inicio de una nueva investigación en la temática resaltando el aporte que producirá en la comunidad científica.

La mayor parte de las investigaciones y de la bibliografía que se utilizó para determinar el estado del arte, fue otorgado por la cátedra Trabajo de Investigación en la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores (UFLO). El Proyecto de Investigación desarrollado por la UFLO, al cual esta investigación busca aportar material, contempla seis investigaciones ya realizadas por la universidad. Estas son:

- Cucci, E. (2013) “Características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica y emancipadora”. Trabajo Final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- Morén, E. (2015) “Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física”. Trabajo Final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- 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.
- 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.
- Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Iannone, A y Morén, E. (2017). “Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una

construcción autónoma desde y para la Educación Física.” Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.

- Mansi, D. (2018) “Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial”. Trabajo Final de Maestría. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires

Este trabajo de investigación denominado “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y transformaciones”, busca conocer y caracterizar los modos de llevar adelante las prácticas por parte de los docentes de la Educación Física Escolar en el sistema educativo argentino. Sin dudas, este tema desarrollado por la investigación es relevante para la comunidad científica ya que es muy importante conocer cómo trabajan los docentes en la parte empírica, en las aulas, para poder generar material teórico y poder buscar avances que logren mejorar dichas prácticas y que lxs alumnxs tengan mejores experiencias en su paso por el sistema educativo argentino.

Se puede determinar que hay un gran desarrollo teórico sobre las prácticas innovadoras en Educación Física, pero estas han tenido dificultades para ser llevadas a la práctica pedagógica por diversas razones, lo que genera que, hoy en día, se sigan repitiendo prácticas que se realizaban hace muchos años, con una sociedad totalmente distinta. Esto ha generado que se espere que lxs docentes modifiquen sus prácticas, pero sin una formación reflexiva, lo que genera que se mantengan las fuerzas de dominación porque no se pueden ejercer aportes para la transformación real de las prácticas.

Este trabajo de investigación va a buscar contribuir para lograr un desarrollo en esta problemática, a partir de generar cuerpos teóricos y poder llevarlos a la práctica tanto por lxs profesorxs en sus clases como en los institutos de formación docente. Estos últimos deben generar cambios para formar profesorxs con visiones innovadoras, buscando generar un cambio profundo sobre las prácticas en Educación Física, a partir de prestar atención a la voz de lxs docentes para poder comprender las razones por las cuales ellxs no llevan a cabo estas prácticas propuestas.

1.6. Marco teórico

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

En este capítulo se realiza un recorrido histórico de la Educación Física en Argentina, desarrollando tanto las visiones como las funciones sociales que se le fueron asignando a dicha asignatura en el transcurso de su historia. Luego, se presenta un apartado específico en el que se explicitan las prácticas innovadoras que se vienen desarrollando en los últimos años en el área de Educación Física y cómo se está yendo hacia la formación de una perspectiva crítica de esta asignatura.

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

A lo largo de la historia la Educación Física tuvo diferentes visiones, distintas formas de ser llevada a cabo en los patios escolares, y se le fueron asignando diferentes funciones sociales. Por esto, es importante el estudio de la historia de esta asignatura, buscando no sólo conocer los hechos que fueron sucediendo en la historia, sino conocer el pasado para poder entender el presente y buscar mejorar las prácticas para el futuro. En consonancia con esta idea, Mansi (2018), plantea que el estudio de la historia no va a buscar sólo la obtención de datos, sino que se va a buscar que a partir del conocimiento de los hechos que fueron sucediendo, se desarrolle una conciencia histórica para la interpretación y construcción de nuevos conocimientos, pudiendo orientar las futuras prácticas pedagógicas llevadas a cabo por lxs docentes para así poder mejorar el campo de la Educación Física.

El recorrido histórico busca relacionar las actividades físicas practicadas en cada momento histórico con los conocimientos que se desarrollaron en cada uno de esos momentos en el campo de la Educación Física. Es decir, se estudia la Educación Física teniendo en cuenta las funciones sociales que le eran asignadas a la materia en cada momento histórico. Esto se relaciona con la visión que tenía el poder dominante en cada época, a partir de la cual buscaba desarrollar con dicha asignatura un tipo de cuerpo que le sea funcional a sus intereses. Este concepto de visiones se desarrolla a partir del “propuesto por Bracht (1996) como aquellas perspectivas ideológicas que le

dan dependencia o autonomía a la Educación Física en cuanto a la relación con instituciones ajenas a la disciplina misma” (Mansi, 2018, p.69). A partir de esto, Mansi (2018) refiere que se puede determinar que la Educación Física argentina estuvo atravesada por diferentes perspectivas ideológicas que llevaron a las siguientes visiones sobre Educación Física: militarista, higienista, deportivista, psicomotricista, recreacionista y humanista.

Tampoco puede ser pensada como asignatura ajena al momento socio-histórico en que se desarrolla, atreviéndonos a manifestar que la Educación Física escolar se vio (y se ve) salpicada por las perspectivas ideológicas que se han alegado por la obtención de la hegemonía del campo, siendo éstas funcionales a los acontecimientos políticos del momento. (Mansi, 2018, p.14)

Por esto mismo, se hace un breve desarrollo del contexto histórico en el que se fueron desarrollando cada una de las visiones asignadas a la Educación Física.

Fines del siglo XIX. Domingo Faustino Sarmiento y la civilización.

A fines del siglo XIX, a partir de las políticas llevadas a cabo por el presidente Domingo Faustino Sarmiento, se buscó civilizar a la población a través de la alfabetización y la incorporación de creencias y costumbres de los países desarrollados, mayormente de Europa, erradicando de esta manera a los llamados bárbaros. Para este fin, fue muy importante la educación en las escuelas y más precisamente la Educación Física para la educación de los cuerpos. En este momento se buscó la práctica diaria de ejercicios gimnásticos, de corte marcial y militar.

Su preocupación por la salud de lxs niñxs, buscando estudiantes vigorosos para poder afrontar con éxito el proceso civilizatorio, llevó al presidente a marcar el rumbo de la sociedad hacia la civilización, impulsando la revalorización del cuerpo por dos vías: por un lado, fomentando el nacionalismo en lxs jóvenes y por otro desarrollando la salud y previendo enfermedades por medio del acondicionamiento físico de lxs estudiantes. (Mansi, 2018, p.18)

En este momento histórico se fueron desarrollando dos visiones sobre la Educación Física. Por un lado, una visión higienista en cuanto a la búsqueda de estudiantes sanos y fuertes, evitando así enfermedades. Y, por otro lado, una visión militar, buscando construir ciudadanos capaces de defender a la Nación.

A partir de 1880, con la llegada de una gran cantidad de inmigrantes provenientes de países europeos, se encuentra en la Educación Física el lugar donde disciplinar los cuerpos para desarrollar el nacionalismo en la ciudadanía.

La nueva propuesta corporal destinada a lxs niñxs y jóvenes ha de ser la gimnasia de corte militar, la cual no sólo ha encontrado su finalidad en el disciplinamiento de los cuerpos, sino que además se ha enfocado en la constante corrección del docente hacia lxs alumnxs con el propósito de refinar aquellos comportamientos, conductas y acciones que se encontraban mal pulidas. (Mansi, 2018, p.23)

La visión militarista buscó tomar al cuerpo como objeto de poder, naturalizando el autoritarismo en lxs estudiantes. En cuanto a las actividades que se realizaban en las clases, eran muy diferentes para hombres y mujeres. En las mujeres se buscaba desarrollar el ritmo, la belleza y la gracia a partir de ejercicios específicos que lo estimulen. En cambio, en los hombres, se buscaba un orden corporal a partir de la construcción de cuerpos viriles, fuertes, valientes y patrióticos. La intencionalidad final era, a partir de la Educación Física, lograr el modelamiento de los cuerpos, perfeccionamiento de la raza y civilización. Esta visión se volvió a ver desarrollada en el transcurso de la historia argentina, pero con otras finalidades. En este momento histórico se la llamó Gimnasia Militar, a partir de la cual se desarrollaron la correcta postura, la eficiencia en marchas y contramarchas y valores como valentía, honor y fuerza.

Comienzos del Siglo XX. Enrique Romero Brest y el Sistema Nacional Argentino de Educación Física.

Llegando a principios del siglo XX, con la aparición de profesionales de la medicina, con fuertes argumentaciones científicas, se pone en cuestión la visión militarista por considerar a los ejercicios militares como anti-higiénicos. En la segunda mitad del siglo XIX se producen una gran cantidad de

enfermedades epidémicas, por lo que se genera un impulso en las instituciones médicas, para la prevención de enfermedades. En este contexto, nace el higienismo, una rama de la medicina encargada de conservar la salud y prevenir enfermedades en lxs ciudadanxs. Así empieza a perder legitimidad la visión militarista, por los cuestionamientos de lxs científicxs higienistas. Bajo este contexto aparece el doctor Enrique Romero Brest, un médico que con la creación del Sistema Argentino de Educación Física desarrolla una visión higienista, dejando a un lado las propuestas gimnásticas con enfoques militares, prioritarias hasta dicho momento. Su propuesta era formar profesionales de la Educación Física a partir de una formación sustentada en la fisiología, la mecánica del movimiento, la pedagogía y la higiene física. Scharagrodsky (2015) plantea que se buscaba potenciar las cualidades deseables de lxs niñxs y corregir las que no eran desarrolladas a partir de ciertos parámetros establecidos como normales o deseables. Con esto, se creía, se iban a construir futurxs ciudadanxs sanxs, alejadxs de enfermedades.

El cuerpo se empieza a ver exclusivamente como un organismo anatómico-fisiológico, buscando desarrollar sus aptitudes físicas y la excelencia en los movimientos. En la práctica se desarrollaron ejercicios gimnásticos con aparatos y sin aparatos, juegos y ejercicios al aire libre, aplicados con un criterio fisiológico para cada edad y diferentes para cada sexo. En 1912 se crea el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), a partir de los cursos dictados en el Sistema Argentino de Educación Física. “Este proceso de consolidación institucional permitió a su creador y al grupo que lo apoyó y lo secundó, poner en circulación, transmisión y distribución el único relato ‘verdadero’ sobre la educación física de los niños/as en las escuelas y colegios argentinos” (Scharagrodsky, 2015, p.159).

En este contexto, se empieza a ver a lxs docentes de Educación Física como agentes de salud, encargadxs de la búsqueda de “prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de lxs estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en lxs niñxs y jóvenes. (...) construir una nueva sociedad argentina” (Mansi, 2018, p.27). De esta manera, se fue encontrando la función social de lxs docentes de Educación Física: el desarrollo saludable de lxs ciudadanxs.

El Sistema Argentino de Educación Física fue un producto científico de la época, con principios, axiomas y teorías que eran consideradas racionales e incuestionables. Esto se dio a partir de la matriz dominante de la ciencia y, más precisamente, del positivismo. Según Scharagrodsky (2015) hay tres características fundamentales que definieron y le dieron estructura y sentido a este Sistema: “su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo” (Scharagrodsky, 2015, p.160).

En las primeras tres décadas del siglo XX se desarrolló en gran medida esta visión en la Educación Física argentina, tomando una gran preponderancia, pero sin hacer desaparecer las propuestas militaristas, que se siguieron desarrollando, en menor medida, en algunos ámbitos como en algunos colegios privados.

Años 30'. Gimnasia metodizada.

En el año 1930, con la crisis económica mundial que también afectó a Argentina, comienza en nuestro país la llamada “década infame”. Durante poco más de diez años, se suceden diferentes dictaduras a partir del golpe de estado realizado al entonces presidente Hipólito Yrigoyen. En este contexto, se siguió desarrollando en algunos patios escolares la visión higienista, pero vuelve a desarrollarse una fuerte militarización de la disciplina escolar, a partir de la Gimnasia Metodizada. Ésta buscaba adherir la Educación Física a la estrategia política de mejorar la raza argentina, a partir de la implementación del orden, el control y el disciplinamiento. “Se encontró en la Educación Física una disciplina ortopédica, encargada de la gobernabilidad, control, manipulación y regulación de los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes” (Mansi, 2018, p.35). Estas prácticas estuvieron lideradas por pensamientos fascistas y nazistas, buscando erradicar a aquellos que mostraban diferencias o que se encontraban por fuera de lo “normal”. Se buscaba una raza homogénea, a partir de las marchas, contramarchas, descansos, ejercicios físicos de corte militar y marcial, y la prohibición de movimientos libres, juegos y deportes.

Años 40'. Peronismo y deportivización.

En el año 1946 gana las elecciones presidenciales Juan Domingo Perón. Con él empieza un gran cambio en la Educación Física. Se ponen en cuestionamiento las prácticas higienistas, con la aparición de la visión deportivista. Deportes como el vóley, el básquet, el fútbol, el rugby y el handball se empiezan a desarrollar de gran manera en las instituciones educativas. Perón ve al “deporte como una pieza indispensable para el desarrollo de la salud de los ciudadanos y las ciudadanas” (Mansi, 2018, p.46), por lo que representa una parte importante de sus políticas públicas.

En este contexto se da un gran cambio en la visión del cuerpo. Se pasa del Sistema Argentino de Educación Física, con una clara visión higienista, a una concepción del cuerpo diferente, los cuales “debían ordenarse, disciplinarse, ejercitarse por medio de una propuesta pedagógica, entretenida y divertida” (Mansi, 2018, p.42). La Educación Física, en esos años, fue democratizadora, habilitando espacios que se encontraban exclusivos a la élite, incluyendo en ellos a los sectores populares. Esto se buscó lograr a través de la inclusión de los juegos, las habilidades deportivas y los deportes donde, si bien se sigue argumentando bajo el discurso higienista, se empieza a tener en cuenta la participación con interés de lxs alumnx, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se suponía que traían consigo los diferentes deportes. Con este tipo de prácticas se buscó desarrollar cuerpos eficientes, sanos, fuertes y disciplinados para, en el futuro, desarrollar prácticas laborales productivas.

Los deportes son incluidos dentro de la escuela para buscar actividades que generen interés en lxs niñxs y que propicien que ellxs participen de las diferentes actividades. Además, se justifica su inclusión en la gran cantidad de valores educativos que presenta (trabajo en equipo, compañerismo, respeto, fortalecimiento del espíritu, patriotismo) y por la libertad de movimientos, la ludicidad y la inclusión que aparece dentro del mismo. Se ve al deporte como “actividad ‘esencialmente’ positiva por cumplir tres finalidades: ser el complemento de las gimnasias formativas –como prácticas para hacernos sanos y fuertes-, habilitar una serie de divertimentos y de placeres masivos controlados y construir subjetividades colectivas” (Aisenstein, 2008 en Mansi, 2018, p.94).

Otra de las cuestiones que aparece con esta deportivización de la Educación Física es la búsqueda del rendimiento. Se empiezan a hacer evaluaciones en

ese sentido para medir el rendimiento de lxs alumnxs y estimar su mejora. Esto lleva a la competencia, la comparación, la cuantificación y la clasificación entre lxs buenxs y lxs malxs para el deporte. Es decir, lleva a una jerarquización por rendimiento.

Con esta nueva visión cambia la función social que se le asigna al profesor de Educación Física. Se da un reduccionismo en la tarea del docente, fundamentando su labor en la enseñanza del reglamento y de la técnica deportiva.

Año 1976. Dictadura, militarización y deporte en Educación Física.

En el año 1976 se da un golpe cívico-militar al gobierno de la entonces presidenta Isabel Perón, y con esto empieza la dictadura más recordada de la historia argentina, entre otras cosas, por ser la dictadura con la represión más brutal que se dio en el país. En esos años se creía que el autoritarismo desde los rangos más altos iba a llevar a solucionar los problemas sociales que se estaban dando. En ese sentido “la propuesta de los militares fue eliminar el problema de raíz, y ese problema era generado por las organizaciones de izquierda, aquellos y aquellas que eran tildados de subversivos y subversivas” (Mansi, 2018, p.57).

Desde el poder se veía al deporte como un lugar clave para el desarrollo de sus políticas, como agente cultural en el que se reflejan valores de la propia cultura. Además, el gobierno aprovecha el auge mundial en cuanto a los eventos deportivos para tapar las atrocidades que estaba realizando en el país (asesinatos, secuestros, desapariciones, prohibiciones, apropiación de bebés). Por ejemplo, Argentina organiza en el año 1978 el Mundial de Fútbol, con un gran apoyo de gran parte de la sociedad argentina.

En ese contexto, la educación se vuelve un pilar fundamental en las políticas, por ser el lugar desde donde buscaban imponer su ideología, buscando disciplinar los cuerpos de la sociedad, convencer ideológicamente y tapar decisiones políticas que se llevaban a cabo en esos años. Y, más precisamente, en la Educación Física se desarrollan por un lado una visión militarista, buscando el disciplinamiento de los cuerpos y, por otro lado, una visión deportivista, aprovechando el auge que se daba a nivel mundial en cuanto a los deportes y los valores que estos inculcaban.

Años 70'. Visión Psicomotricista.

Este enfoque fue traído al país desde Francia alrededor del año 1970, a partir de la institución médica, con una mirada integral de los sujetos. Uno de los personajes más importantes fue Jean Le Boulch, un médico y profesor de Educación Física de origen francés, que a través de sus escritos y sus visitas a Argentina influyó de gran manera en la Educación Física de nuestro país.

La psicomotricidad tuvo una gran repercusión en la Educación Física argentina, en particular en la Educación Física Infantil, donde se buscaba una preparación necesaria para los aprendizajes escolares básicos, como la lecto-escritura, “pretendiendo llegar por vía de lo corporal al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos” (Mansi, 2018, p.104).

En un primer momento, la psicomotricidad nació con el fin de reeducar a las personas a nivel psicomotriz. Con el transcurso del tiempo se consolidó como un modelo educativo, que debía ser llevado a cabo por las instituciones educativas. A través de esta visión se ha dejado de ver al cuerpo sólo desde la anatomía y la fisiología, para pasar a entenderlo de forma integral, como “una herramienta, un medio útil para la educación integral de los sujetos” (Mansi, 2018, p.104). El método psicokinético, desarrollado por Le Boulch, fue muy importante en el desarrollo de esta visión en la Educación Física. Este método centraba la importancia en el desarrollo del esquema corporal a partir de la construcción de una imagen del cuerpo operatoria que le permita a la persona lograr una adecuada disponibilidad corporal.

Esta visión de la Educación Física siguió basando sus argumentaciones en la fisiología, como el Higienismo, pero ahora relacionando esta con la psicología. A partir de la relación de estas dos disciplinas nació la psicomotricidad. Algunos de los saberes más importantes que buscaban que se desarrollen en las clases eran: la motricidad fina y gruesa, la percepción y organización témporo-espacial, el esquema y la imagen corporal, la identificación de las diferentes partes del cuerpo, la postura, la lateralidad, el equilibrio, la coordinación óculo-manual, la velocidad, la conciencia corporal y el juego como una herramienta para el desarrollo socioafectivo.

Otros autores que fueron muy importantes para el desarrollo de este método fueron Lapierre y Aucouturier, que presentaron una nueva propuesta haciendo

énfasis en la educación vivenciada, libre y espontánea. Desde este enfoque se busca “trabajar con lo que el niño tiene de positivo; interesarnos por lo que sabe hacer y no lo que no sabe hacer” (Lapierre y Acouturier, 1977 en Mansi, 2018, p.111). Es decir, se busca dar lugar a propuestas pedagógicas abiertas y democráticas, poniendo énfasis en el protagonismo de lxs niñxs. “La práctica se encuentra orientada a potenciar la creatividad de lxs niñxs por medio de la disposición de espacios y materiales seleccionados por el/la educador/a, abierto a la observación y análisis de sus comportamientos” (Mansi, 2018, p.113).

Años 70' hasta la actualidad: Visión Desarrollista.

Esta visión se desarrolla mayormente en el nivel inicial argentino, a partir de los años 70' y se sigue desarrollando hoy en día en muchas instituciones en nivel inicial. La visión desarrollista plantea que la educación física es la asignatura encargada de la enseñanza de las habilidades motrices y de la formación física básica de lxs niñxs.

“La formación física básica se encuentra compuesta por la formación corporal, entendida como el dominio del cuerpo por medio del perfeccionamiento o mejora de las capacidades motoras, y la formación motriz, la cual trata el dominio del cuerpo en relación al tiempo, el espacio, los elemento y el/la compañerx”. (Mansi, 2018, p.284)

Los saberes que suelen circular en las clases desde una visión desarrollista, son las habilidades motrices, las diferentes nociones espaciales y temporales, las cualidades físicas y la lateralidad, orientación y direccionalidad. Se entiende por habilidades motrices o habilidades motoras básicas a las acciones de correr, saltar, lanzar, trepar, reptar, embocar, empujar, recepcionar, pasar, equilibrar, traccionar y rolar.

Los objetivos que Mansi (2018) propone que sigue la visión desarrollista son que lxs niñxs:

- Alcancen un nivel óptimo en la formación física.
- Acrecienten su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad.
- Integren adecuadas conductas sociomotrices.

- Desarrollen su capacidad intelecto-cognoscitiva en relación con las tareas motrices.

- Se expresen a través de su cuerpo

Esta visión tuvo una gran repercusión en el sistema educativo argentino y hoy en día se sigue desarrollando en muchas escuelas, mayormente en el nivel inicial, ya que busca un primer desarrollo de las capacidades físicas para lograr una formación adecuada de lxs niñxs en esta área.

Años 80'. Humanismo.

El profesor Alejandro Amavet crea el Profesorado en Educación Física en la Universidad de La Plata. En este se empiezan a desarrollar nuevas teorías sobre la disciplina desde una visión socio-crítica, a partir de la visión Humanista que pone en cuestionamiento a la gran deportivización que se desarrollaba en la asignatura en el país. Estas ideas no exclaman la exclusión del deporte, sino darle un nuevo sentido para inculcar valores humanos necesarios para llevar a cabo un tratamiento crítico de las imposiciones hegemónicas. “Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de lxs docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino más bien, son tratados con una mirada crítica por aquellxs que conforman y construyen una Educación Física Humanista (Mansi, 2018, p.129). Estas ideas toman gran relevancia en la década del 80' con el Movimiento Renovador Brasileiro.

Este profesor trae ideas muy diferentes a las existidas hasta ese momento sobre la Educación Física. Él plantea una transformación de las propuestas pedagógicas, a partir de una visión integral sobre la educación alejada de las justificaciones biológicas, el disciplinamiento de los cuerpos y la obediencia al docente que se daban hasta ese momento. “Lxs docentes posicionadxs desde dicha perspectiva no sólo potencian a sus educandxs habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también lxs educan e ilusionan en el accionar de una transformación social” (Mansi, 2018, p.129). Es decir, se busca con estas nuevas ideas, una transformación social.

Con esto, uno de los grandes cambios que logra Amavet es incluir a la Educación Física en el campo de las ciencias

humanas, separándola de las ciencias médicas, las cuales justificaban su presencia hasta dicho momento. La Educación Física “ha dado un giro para empoderarse desde las ciencias sociales, logrando así ver el cuerpo de lxs sujetos desde otra perspectiva, entendiendo a los mismos como seres integrales, con subjetividades distintas”. (Mansi, 2018, p.64)

Se empiezan a desarrollar con estas ideas los conceptos del juego y el jugar como derecho, la disponibilidad y la autonomía corporal, el desarrollo de la identidad y de la singularidad de cada persona y el desarrollo moral de los ciudadanos.

En coincidencia con algunas de las ideas de Amavet, comienza en la década del 80' un período de revisión de la Educación Física, observando que en muchas situaciones se produce la reproducción acrítica de los valores hegemónicos del sistema capitalista. En América Latina comienza el Movimiento Renovador, el cual critica ampliamente las prácticas desarrolladas en la asignatura hasta ese momento, proponiendo desde una ideología socialista educativa, un proceso de repensar y transformar las prácticas, alejándolas de la competencia, la jerarquización por rendimientos y la exclusión. Dicho movimiento se justifica en las desigualdades sociales que ha reproducido el deporte en la escuela. A este movimiento se lo llama Humanista con sentido socio crítico. Desde esta perspectiva, con la educación física se busca contribuir a la formación de sujetos críticos, emancipados y libres, a través de la creación de cultura corporal contrahegemónica.

En la práctica, hasta el día de hoy se siguen llevando a cabo en las instituciones educativas clases atravesadas por una visión deportivista. Estas ideas de Amavet y del Movimiento Renovador, generaron y siguen generando un cuerpo de teorías y una crítica a lo conocido hasta el momento, pero todavía no pudieron ser muy difundidas en la práctica misma, donde siguen preponderando los deportes y las justificaciones fisiológicas.

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

Relación cuerpo-escuela. Cómo la escuela utiliza el cuerpo como objeto de poder para buscar homogeneizar a la ciudadanía.

Gómez (2007) plantea que, a lo largo de la historia, la escuela, y la Educación Física específicamente, han buscado una homogeneización de la ciudadanía para desarrollar un sujeto social que se corresponda con el imaginario colectivo del momento. En relación a esto, “la educación física es (...), una práctica social que configura el conocimiento de formas particulares y en momentos particulares” (Kirk, 2010, p.2). Este conocimiento que se va configurando en cada momento particular, va generando el imaginario colectivo del momento que plantea y caracteriza el sujeto social que precisa esa sociedad en ese momento específico. A partir de esto, se busca la homogeneización de la ciudadanía para formar el sujeto social que precisa dicha sociedad.

Esta búsqueda de homogeneizar a la población se ha realizado a partir de la consideración de lo corporal en la escuela, de la relación cuerpo-escuela y cuerpo-Educación Física. “A partir de la introducción de la Educación Física como disciplina curricular, se le asigna la función aparente de educar el cuerpo o el físico en el sentido de ‘domar la naturaleza del niño” (Rozengardt, 2008, p.104). En este sentido, la concepción del cuerpo fue variando a lo largo de la historia, pero siempre viéndolo como el lugar donde imponer las ideas a partir de mecanismos de control que logren la búsqueda de un cuerpo determinado.

Comprender el proceso de corporización supone pensar al cuerpo como el resultado de un proceso de transformación de la naturaleza que incluye al cuerpo humano que trabaja como parte del proceso de transformación y, por lo tanto, como social e históricamente producido. (...). El cuerpo humano es resultado de la sociedad y de la historia. (Rozengardt, 2008, p.107)

Las escuelas se convierten en el lugar donde se va formando la visión que se tiene sobre el cuerpo, a partir de cómo se utilizan los cuerpos de lxs niñxs, para ir generando el sujeto social buscado. De esta forma, se educa el cuerpo de lxs niñxs para educar el cuerpo de la sociedad en su conjunto.

“La historia de la escuela con el cuerpo, es la historia de un rechazo” (Denis, 1980 en Gómez, 2007, 33). Este rechazo que plantea el autor se puede observar, por un lado, de forma explícita en el currículum y en las acciones que se formalizan en la escuela. En la práctica escolar se da un “cuasi desconocimiento del cuerpo y el movimiento humano, tanto en el respeto por su consideración biológica e instintiva (...), como en la consideración de sus

potencialidades educativas y educables” (Gómez, 2007, p.33). Por ejemplo, no se tienen en cuenta las potencialidades de los cuerpos de lxs niñxs cuando se plantean horarios, descansos e instalaciones donde desarrollan las prácticas. Muchas veces se les plantean exigencias por encima de sus posibilidades, sin tener en cuenta el cuidado de su cuerpo. Por otro lado, y no menos importante, también se da un rechazo del cuerpo en el currículum oculto, ya que, de forma implícita, la escuela planta los roles que deben cumplir lxs alumnxs y lxs docentes y sus acciones y actitudes que están permitidas y que no están permitidas o las formas en que deben desenvolverse.

(...) en el ámbito de la circulación no explícita de los saberes, en tanto el cuerpo y las acciones motrices constituyen el más inmediato reproductor y productor de los significados sociales que permiten la constitución de los mundos simbólicos de docentes y alumnos, la escuela le ha conferido al cuerpo el papel del principal dispositivo disciplinante en el aprendizaje del rol del alumno y del rol del docente. (Gómez, 2007, p.33)

Referenciando a Gómez (2007), la escuela funciona como dispositivo disciplinante y de control social. Y en ese mismo sentido, el cuerpo y el movimiento también se ven fuertemente influenciados por los mecanismos de poder que operan en la escuela. El cuerpo se transforma en objeto de poder, es el lugar donde se actualizan las relaciones de poder a través de la historia. En ese sentido, “la escuela es el principal instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación social” (Rozengardt, 2008, p.111). El desafío está en “romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales” (Rozengardt, 2008, p.104). Entre estos mandatos se encuentran, por ejemplo, el sometimiento a la autoridad, el cumplimiento de hábitos saludables, la reproducción de conductas que llevan a desigualdad en diferentes ámbitos y la construcción de ideales de cuerpos que excluyen o expulsan a lo diferente. Recién a partir de romper con esos mandatos se generarían las condiciones para “instituir a las escuelas como organizaciones de inclusión, que devuelvan una imagen de justicia e igualdad” (Rozengardt, 2008, p.111).

En este mismo sentido, Kirk (2010) desarrolla el concepto de técnicas del cuerpo para hacer referencia a “acciones que tienen un propósito y que son parte de una cultura compartida, incluso aunque exista alguna diferenciación entre grupos sociales, naciones y demás” (p.4). El autor plantea que, a partir de la educación, ya sea de forma explícita o implícita, se van desarrollando las técnicas del cuerpo que son transmitidas y aprendidas. Estas técnicas son construidas y reconstruidas socialmente a lo largo del tiempo, y van generando, de forma significativa e intencional, el sujeto social del que hablábamos en un primer momento, del que se desprende la búsqueda de una homogeneización de la ciudadanía.

La ‘constitución del cuerpo’ o del sujeto se produce al interior de las prácticas sociales. En el caso de la Educación Física, es necesario tratar de frente las prácticas corporales. Es allí donde podremos cuestionarnos la construcción subjetiva en sus dimensiones reproductoras y transformadoras y evaluar su potencialidad para producir efectos emancipadores dentro del contexto de vida de los sujetos. (Rozengardt, 2008, p.110)

De la cita anterior, se desprende que hay que poner en cuestionamiento las prácticas corporales que se desarrollan en la Educación Física, ya que es el lugar donde se van construyendo las subjetividades, y es el lugar desde donde plantear visiones emancipadoras para la vida de los sujetos, para la búsqueda de una nueva Educación Física.

De la presente desinvertidura pedagógica a la búsqueda de una autonomía en la Educación Física a partir del constructivismo social.

Según Silva Machado et al. (2010), la desinvertidura pedagógica es un fenómeno de carácter multifactorial, en el cual se genera un estado en lxs profesorxs de Educación Física que lxs lleva a permanecer en su puesto de trabajo, pero abandonando todo compromiso con la calidad del trabajo docente. Es decir, que lo que más preocupa a lxs docentes que se encuentran en este estado, es ocupar a sus alumnxs con alguna actividad para poder pasar la clase y terminarla, sin importar la calidad de esa clase. De este concepto surge el de la “no clase”, que sucede cuando “en tiempo-espacio designada/reservado para que ocurra la práctica pedagógica del profesor, este no interviene de forma objetiva-intencional privando a los alumnos de la

posibilidad de acceso al aprendizaje de un contenido específico” (Silva Machado et al, 2010, p.133-134).

Este estado se da en gran cantidad de docentes, pero hasta el momento no fueron estudiadas en profundidad las causas que llevan a que lxs profesorxs pierdan el interés por la actividad. Muchas veces se reduce a que es una cuestión individual de cada docente, sin tener en cuenta otras cuestiones que pueden llevarlos a que actúen de esa forma en las clases.

Los autores anteriormente citados plantean tres grandes categorías que llevan a que se produzca el estado de desinversión pedagógica en lxs profesorxs de Educación Física. En primer lugar, plantean que la escuela, “al no otorgar a la EF el estatuto de asignatura escolar mediadora de un conocimiento/saber, puede dificultar, en razón de ese no reconocimiento, la producción de prácticas pedagógicas de calidad” (Silva Machado et al, 2010, p.141). Es decir, plantean que la propia escuela y lxs agentes que en ella participan pueden dar lugar a ese estado en lxs profesorxs, al no reconocer a la asignatura como un componente curricular con un saber para ser transmitido. En segundo lugar, los autores plantean que la falta de comprensión de lo que es la Educación Física, sumada a la dificultad de mediar la teoría con la práctica, se refleja en las cómo lxs profesorxs plantean sus clases, lo que puede llevar también a que pierda ese interés por la asignatura. Por último, los mismos autores plantean que el deporte, al ser visto como un equivalente de la Educación Física, y como una actividad que por sí sola va a llevar a inculcar un montón de valores y de enseñanzas, genera que lxs docentes creen en esto mismo y sólo busquen que sus alumnxs practiquen diferentes deportes, sin comprometerse con la enseñanza, por ser algo que el deporte mismo lo va a realizar. “La sobrevaloración del deporte acaba provocando una pseudovaloración de la EF en función de una desvalorización de la práctica pedagógica de esos profesores” (Silva Machado et al, 2010, p.147).

Este proceso, que lleva a que lxs profesorxs de Educación Física pierdan el interés por la práctica pedagógica de la asignatura, se da también, según Bracht (1996), porque la propia EF no tiene autonomía, no tiene una identidad con un conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamiento porque la propia definición del papel de la EF no existe, sino que esta se fue desarrollando a lo largo de la historia, a partir de otras áreas,

como la medicina, la fisiología o el deporte, en los diferentes momentos. Por esto “es preciso que el proceso de autonomía pedagógica de la EF comprenda una reflexión crítica del propio papel de la escuela en nuestra sociedad de clases” (Bracht, 1996, p.21). Con esto el autor plantea que no sólo se debe realizar una crítica a las actividades corporales que se desarrollan en la asignatura, sino que también se debe realizar un análisis crítico de toda la institución educativa. El mismo autor plantea que el desarrollo del cuerpo teórico para generar esta autonomía en la Educación Física, se debe dar, a través de una investigación pedagógica. Esta investigación debe estudiar el aprendizaje motor, pero también, y de igual manera, las relaciones desiguales que se dan en la sociedad que llevan a que se den ciertas relaciones en la escuela y específicamente en la Educación Física.

La escuela puede albergar una de las pocas alternativas de resistencia frente a la gran desigualdad, no ya para resolverla, porque la escuela no lo puede lograr, pero al menos para generar espacios de conciencia frente a las causas y consecuencias de esa desigualdad, funcionando como mediadores entre la experiencia personal de los niños y niñas y las estructuras sociales injustas. (Rozengardt, 2008, p.111)

Esta búsqueda de autonomía de la Educación Física se debe configurar, según Gómez (2007), a partir de una perspectiva que parta del constructivismo social y que considere a la EF como una práctica social de intervención, tematizable y estudiable en el marco de la Pedagogía, con el mismo objeto y los mismos métodos de estudio. De esta manera, el cuerpo y el movimiento humano deben considerarse “como un espacio de articulación y mediación entre las estructuras subjetivas del sujeto corporal y las estructuras objetivas del campo social representadas hasta cierto punto en el currículo” (Gómez, 2007, p.36).

De esta manera, Gómez (2007) plantea a la Educación Corporal como práctica pedagógica que favorece el desarrollo de todos los aspectos que hacen al comportamiento infantil de lxs niñxs, así como a la apropiación crítica y transformadora de los saberes y haceres relativos al cuerpo y al movimiento, socialmente organizados e históricamente contruidos. “En este sentido, la Educación Corporal puede entenderse como una Educación Física renovada

que aspira a que el niño y la niña alcancen la propia disponibilidad corporal: el uso inteligente y emocional del propio cuerpo” (Gómez, 2007, p.37).

Esta Educación Física que plantea el autor se centra en el desarrollo de una actividad centrada en lxs niñxs y sus cuerpos, sus producciones y reproducciones, a partir de entablar relaciones críticas con el mundo y consigo mismos. Sobre esta visión crítica se va a desarrollar el próximo apartado.

Educación Física Crítica: funciones y propósitos de la Educación Física a través de una didáctica crítica, estilo docente y rol docente.

Gómez Smyth (2017) describe dos tipos de práctica docente que se llevan a cabo hoy en día en las escuelas. Por un lado, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando lxs docentes realizan una intervención intencionada para que lxs estudiantes puedan conocer contenidos específicos a los cuales no tendría acceso de manera espontánea, es decir, sin la participación en dichas clases. Además, el autor plantea que estxs docentes buscan desarrollar contenidos que sean de importancia para la formación humana de lxs estudiantes. Por otro lado, se da un abandono del trabajo docente cuando ellxs se perciben cansadxs y desilusionadxs con la profesión, por lo que sólo reproducen prácticas que no llevan a ningún aprendizaje específico. Esto se relaciona con el concepto de desinversión pedagógica tratado anteriormente.

“La Educación física, tal cual está concebida, se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan” (Gómez Smyth, 2017, p.8). Por esto, se propone una nueva visión sobre la Educación Física, desde un lugar crítico, para que no se sigan reproduciendo estas prácticas que llevan a desigualdades al servicio de las clases dominantes. “La constatación del fracaso de la escuela en la consecución de una sociedad más justa impone, desde la pedagogía crítica, emprender transformaciones sustanciales de los modelos curriculares” (Vicente Pedraz, 2016, p.76).

Este proceso para llevar a cabo una transformación en las prácticas que se desarrollan en Educación Física, para dejar de reproducir prácticas que generan desigualdades, es propuesto por Vicente Pedraz (2016), cuando plantea un proceso de desdisciplinización y desnormalización para “constituir un potente mecanismo de reformulación de los saberes y de las prácticas

corporales que se crean y recrean en la escuela. Lejos de las funciones legitimadoras de la cultura física dominante” (Vicente Pedraz, 2016, p.82). El mismo autor plantea que este proceso debe llevar a cabo una impugnación de las relaciones de autoridad y de dominación cultural del cuerpo, dándole mayor protagonismo a lxs sujetos que aprenden.

En relación a lo anterior, lxs docentes que llevan a cabo estas prácticas emancipadoras poseen “un alto compromiso profesional, sosteniendo la relevancia de su asignatura en un proyecto más amplio de transformación social” (Gómez Smyth, 2017, p.31). El mismo autor propone cuatro características que llevan a la conformación de un estilo docente progresista:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, ampliando los tradicionales y ligándolos más a la cultura corporal.
- Modificar el trato del contenido, incluyendo a lxs educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a lxs alumnx tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales y que la misma no quede relegada.

Este estilo docente que propone el autor, busca que sean lxs propixs estudiantes lxs que creen y descubran sus aprendizajes a partir de relacionarse con otrxs alumnx, con lxs docentes, con el ambiente, y generando la capacidad en ellxs de criticar los valores éticos y morales dominantes en la sociedad. “Perspectiva crítica, porque pretenden cambios y transformaciones sociales, sobre todo respecto a desigualdades e injusticias que vienen sucediendo haciéndolas visibles para su modificación” (Gómez Smyth, 2017, p.31). El objetivo es desarrollar humanxs críticxs y reflexivxs de la realidad cultural dominante a partir de una actitud de compromiso tanto de lxs docentes como de lxs propixs estudiantes.

Para finalizar este apartado, me parece apropiado exponer la definición que propone Gómez Smyth (2017) sobre la Educación Física, que se relaciona con esta visión crítica planteada:

La educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de

las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros. (Gómez Smyth, 2017, p.37)

Dificultades para llevar a cabo una Educación Física Crítica en la práctica pedagógica.

Muchxs autorxs sostienen que los aportes teóricos que se fueron y se van desarrollando en cuanto a la Educación Física Crítica, no se ven evidenciados en las propias prácticas que se llevan a cabo en los patios escolares. “Siguen faltando proyectos y, sobre todo, posibilidades efectivas de cambio en el plano de la práctica educativa cotidiana” (Vicente Pedraz, 2016, p.77).

Según Gómez Smyth (2017), esto se da por dos razones. Por un lado, “porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras” (Gómez Smyth, 2017, p.7), es decir, los avances que se van desarrollando en las diferentes investigaciones sobre esta temática, no han encontrado formas específicas para que les sirvan a lxs docentes para modificar sus prácticas. Estos avances han servido de gran manera para criticar a las prácticas históricamente reproducidas en la escuela, pero todavía no han llegado a generar nuevas propuestas emancipadoras que puedan ser llevadas a cabo por lxs diferentes docentes con visiones críticas. Por otro lado, no se ven evidenciados estos avances porque lxs docentes “no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico” (Gómez Smyth, 2017, p.7). Es decir, las investigaciones son realizadas por personas que están alejadas de la realidad de la práctica pedagógica por lo que no pueden generar avances para que se lleven a cabo en los patios y, además, lxs docentes que sí tienen acercamiento a las prácticas, es decir, que trabajan en diferentes escuelas, están alejadxs de los lugares de investigación, por lo que no pueden llevar sus inquietudes a los objetivos de las diferentes investigaciones que se realizan.

Vicente Pedraz (2016) propone también dos razones por las que no se llevan a cabo estos avances teóricos en la práctica. Por un lado por la gran capacidad de desactivación que tiene el pensamiento y las prácticas tradicionales respecto de la crítica, es decir, por su capacidad para defenderse y reproducirse a pesar de las críticas que recibe. Por otro lado, porque la producción de la pedagogía crítica ha sido llevada a cabo más desde debate de ideas que desde una elaboración de programas transformadores de la escuela, por lo que se dificulta que lxs docentes lo lleven a cabo en sus clases.

“Muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera crítica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica” (Gómez Smyth, 2017, p.28-29). Esto lleva a que se critiquen las diferentes prácticas que llevan a cabo lxs docentes en sus clases y se espera que ellxs modifiquen sus prácticas, pero no se generan avances en cuanto a las inquietudes y necesidades que tienen lxs docentes a partir de las condiciones en las que trabajan y de las diferentes situaciones que van surgiendo en sus clases. “La imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime la posibilidad de transformación” (Gómez Smyth, 2017, p.29). Igualmente, existen docentes que buscan realizar modificaciones en su práctica para no seguir reproduciendo las desigualdades que se generaron siempre en Educación Física, pero ellxs lo realizan sin un apoyo concreto de investigadorxs que propongan un cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física.

Por lo anterior, es pertinente y necesario la articulación de la investigación con las prácticas pedagógicas y que los propios investigados tengan espacios para comunicar, deliberar, ampliar las experiencias pedagógicas-didácticas, sabiéndose que actúan en situaciones de opresión y poco abiertas a cambios y modificaciones de propuestas de enseñanza. (Gómez Smyth, 2017, p.33)

Estas nuevas teorías críticas que fueron surgiendo en los últimos años y que aún hoy en día se siguen desarrollando y ampliando, deben ser estudiadas en profundidad para poder seguir desarrollando sus conceptos y que pueda ser llevado a la práctica en las clases de Educación Física. En relación a esto, se

propone en el siguiente capítulo un desarrollo sobre los modos de planificación y los saberes de la cultura corporal que son desarrollados hoy en día por los diferentes profesores en sus clases y algunas propuestas para llevar a cabo esta Educación Física crítica.

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

En este capítulo se desarrolla, en primer lugar, un apartado sobre las modalidades de planificación que son utilizadas hoy en día por lxs profesorxs de Educación Física. Luego, en el siguiente apartado, se realiza una caracterización de los saberes corporales que se desarrollan en la sociedad y que circulan en las clases de esta asignatura.

1.6.2.1 Modalidades de planificación en Educación Física.

Gómez Smyth (2016) afirma que existen una gran cantidad de modalidades de planificación que se utilizan en la Educación Física Escolar, pero estas modalidades no provienen del área específica, sino que fueron pensadas desde otras áreas de las Ciencias de la Educación y luego fueron llevadas a la educación física para poder planificar. Por esto es muy importante analizar las modalidades de planificación que utilizan hoy en día lxs docentes para poder pensar formas que sean más específicas del área para un mejor desarrollo de la disciplina.

Muchas veces la planificación es un instrumento que se utiliza solamente para el cumplimiento de requerimientos institucionales. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2008) plantea que el hecho de planificar puede ser pensado, por un lado, como una obligación de lxs docentes para dar a conocer a lxs directivxs la organización de los aprendizajes motores que piensan para sus alumnxs. Pero, por otro lado, la planificación puede ser pensada como una oportunidad para que lxs docentes puedan reflexionar sobre lo que han planificado, sobre cómo ha salido eso en las clases, para poder analizarlas y generar un momento reflexivo de sus prácticas que lleve a un crecimiento profesional. Visto desde este lugar, es muy importante exigir que lxs docentes planifiquen sus clases, para que puedan transcurrir ese momento de reflexión de sus prácticas para su propio desarrollo, pero

permitiendo una libertad en la elección de la modalidad de planificación con la que se sienta más cómodx cada docente.

Me permito reflexionar, que 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. (Gómez Smyth, 2016, p.2)

Según DGCyE (2008) existen diferentes modalidades de planificación, pero plantean siete criterios que no pueden faltar en ninguna, independientemente de la modalidad elegida. El primer criterio es que sea una construcción colectiva, es decir, que se tome en cuenta la voz de lxs alumnx, de los padres y las madres, de lxs directivxs y de lxs docentes. En ese sentido “tendría que aparecer un diálogo deliberativo y democrático entre las propuestas de saberes sostenidas por los docentes como así también por los/as educandos/as” (Gómez Smyth, 2016, p.2). El segundo criterio es el de contextualización, es decir, que el/la docente debe tener en cuenta las características del contexto, de sus alumnx, de la institución, de los espacios, etc. El tercero es que la planificación debe ser un instrumento con utilidad, flexibilidad y viabilidad. El cuarto criterio plantea que es muy importante la comunicabilidad, la planificación debe ser pensada por el/la docente y compartida con lxs directivxs, lxs alumnx y todas las personas que participen del proceso. El siguiente criterio es que se debe elegir una modalidad específica para la planificación, dependiendo de los intereses del docente. El sexto plantea que se debe seguir algún formato de escritura de la planificación, según lo desee el/la docente, para que pueda ser entendida por las personas que quieran acceder a ella. El último criterio dice que debe existir una coherencia interna entre los diferentes componentes que se encuentran en la planificación, como los objetivos, los ejes, los contenidos, los recursos utilizados, etc.

Luego de desarrollados los criterios que debe respetar cualquier planificación, se desarrollan algunas modalidades de planificación que, según lxs autorxs, son las más utilizadas hoy en día por lxs docentes de educación física. Estas modalidades son: los proyectos didácticos, los proyectos de

educación física, las unidades didácticas, las unidades temáticas y el cuaderno de bitácora.

El proyecto didáctico es un conjunto de acciones que se realizan con el objetivo de lograr un producto específico. En el transcurso del logro de ese producto se prevén aprendizajes de contenidos curriculares pensados previamente por el/la docente. “El sentido para el alumno estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto” (Argañaraz, 1997, en DGCyE, 2008, pp.8-9). En esta planificación, lxs alumnxs son lxs que eligen el producto final, es decir el evento o el objeto que quieren producir, y el/la docente, a partir de esto, planifica los contenidos curriculares que se desarrollarán durante el proceso de formación del producto.

Gómez Smyth (2016), plantea la modalidad de generar un Proyecto de Educación Física, que se plantee desde la posición ideológica y pedagógica del docente, pero que se articule con las trayectorias educativas de cada grupo. Para esta modalidad, el autor plantea dos aspectos claves. Por un lado, el/la docente debe pensar previamente cuál es su perspectiva ideológica y pedagógica desde donde va a trabajar y desde donde va a pensar todo el proyecto. Por otro lado, el/la docente debe definir cómo entiende a la educación física, el sentido que le asigna. Luego de estos puntos iniciales, se podría pasar a pensar los siguientes componentes de la planificación, como las propuestas de enseñanzas, las intervenciones que se van a llevar a cabo y los temas y los saberes propios del proyecto. Lo importante es “saber para qué voy, no saber el contenido y/u objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a cada y todas las clases donde los contenidos circularán” (Gómez Smyth, 2016, p.3).

Otra de las modalidades de planificación son las unidades didácticas, donde se desarrolla un contenido o un núcleo de contenidos de forma sistemática, pensando previamente las expectativas de logro para esa unidad específica y respetando una secuencia cuyo inicio, desarrollo y finalización coincida con dichas expectativas. Esta propuesta permite, según Rozengardt (2011), que lxs niñxs puedan apropiarse de los componentes de la cultura corporal que plantee el/la docente y, además, permite que desarrollen habilidades que les sirvan para resolver problemas o situaciones de la vida cotidiana, ya que en este tipo de modalidad, el/la docente plantea los contenidos de cada unidad didáctica a

partir de combinar contenidos didácticos con problemas de la vida cotidiana de sus alumnxs. Estas unidades didácticas, deben respetar un tiempo específico, y plantear previamente los modos de evaluar ese proceso. Igualmente, según Viciano Ramirez & Cocca (2011), lo importante no es respetar la duración en sesiones pensada anteriormente, sino pensar a las unidades didácticas desde los objetivos a cumplir en el proceso y organizar los periodos de tiempo de la manera más efectiva para conseguirlos.

Los mismos autores plantean dos opciones que surgen de las unidades didácticas y que son las más utilizadas por lxs profesorxs en estos momentos. Una de las opciones son las unidades didácticas paralelas o alternadas. Estas se dan cuando se desarrollan dos unidades didácticas alternadamente en cuanto a las sesiones se refiere. Esto se puede dar por dos razones: por un lado, cuando se deciden desarrollar dos contenidos que tienen relación entre sí de manera alternada, como la condición física y las actividades en el medio natural (se desarrolla una unidad en cada sesión durante un tiempo específico), y, por otro lado, cuando por una cuestión de instalaciones, el/la docente cuenta con espacios diferentes para cada sesión, por lo que va alternando la unidad didáctica a desarrollar. La segunda opción planteada por los autores son las unidades didácticas intermitentes, que hacen referencia a una unidad didáctica que se divide en pequeños tramos temporales durante todas las sesiones de un periodo específico. Por ejemplo, en todas las entradas en calor se desarrolla cierta unidad didáctica y luego se sigue con otra unidad.

Otra de las modalidades desarrolladas es la secuencia didáctica. En esta se realizan una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con la intención de que el docente recupere aquellas nociones previas que tienen lxs estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales para lograr que la información a la que van a acceder lxs estudiantes en el desarrollo de toda la secuencia didáctica sea significativa.

Otra modalidad de planificación planteada por Viciano Ramirez & Cocca (2011) son las unidades temáticas, que es cuando se organiza la unidad a partir de un tema que incluye para su concreción varias unidades didácticas. En estos casos, se selecciona un tema específico, que puede estar formado por

varios contenidos, y se desarrollan una cierta cantidad de unidades didácticas, que, en su conjunto, conformarán el desarrollo de la unidad temática.

La última de las modalidades de planificación desarrolladas por lxs autorxs es el cuaderno de bitácora. Este es un lugar donde lxs docentes escriben todo lo sucedido en una clase luego de finalizada para tener un registro de lo acontecido y poder planificar la siguiente o las siguientes clases a partir de lo que va surgiendo en el día a día. Tener un registro escrito permite que todo quede en un cuaderno, que pueda ser leído en cualquier momento para observar las situaciones que fueron surgiendo en las diferentes clases y poder seguir el proceso a partir de todo lo que quede registrado. “Se trata de una herramienta que favorece la reflexión significativa y vivencial, (...), que proporciona información sobre la vida mental y emocional y que contribuye al desarrollo profesional y sociopersonal de los estudiantes” (Palomero Pescador, Palomero Fernández & Fernández Domínguez, 2010, p.337).

De acuerdo a todo lo anteriormente expuesto por lxs autorxs, se puede concluir que “la planificación de la EF es un proceso creativo, dinámico y que no debe estar sujeto a un planteamiento rígido” (Viciano Ramirez & Cocca, 2011, p.6). Según Gómez Smyth (2016) ya no hay que planificar por contenidos u objetivos. Esta forma de planificación, más técnica, oprime a lxs docentes y no les da lugar a lxs educandxs en el proceso. Como en la Educación Física se transitan experiencias corporales con gran impacto en la subjetividad de las personas, no se puede planificar por contenido, ya que de esta manera no se tendrían en cuenta las subjetividades de cada unx de lxs alumnx. Lo ideal sería “pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible (...). Lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone” (Gómez Smyth, 2016, p.3).

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

Históricamente en Educación Física, y en otras áreas, se tomó el concepto de contenidos para referirse a todo aquello que se enseña en las clases. Lxs profesorxs focalizaban toda su atención, y aún hoy lo hacen, en intentar que el

contenido planificado para la clase se pueda desarrollar de la manera que lo habían pensado. Esta concepción de contenido se relaciona con la visión tecnicista que desarrollan Candreva & Susacasa (2015), en la que se considera al contenido como una selección de conocimientos científicos, estructurados en disciplinas académicas. En esta concepción lxs alumnxs ocupan un rol receptivo y lxs profesorxs un rol de transmisor de un conocimiento construido.

Los mismos autores desarrollan una postura opuesta, en base a una visión cognitivista y constructivista. En este caso, se le da una gran importancia a las acciones que realizan lxs alumnxs, propiciando las condiciones para que ellxs potencien sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. El papel de lxs profesorxs es el de guiar a sus alumnxs en este proceso para que vayan descubriendo y creando, sin darle tanta importancia a los contenidos que se buscan desarrollar. Desde esta visión a los contenidos se los considera “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Candreva & Susacasa, 2015, p.103). De esta forma surge el concepto de saberes, que hoy es muy utilizado en el área, y se lo define como “los conocimientos que el sujeto requiere construir para apropiarse operativamente del objeto” (Rozengardt, 2017, p.42).

Desde sus comienzos, la Educación Física tuvo problemas para identificar cuáles eran estos conocimientos que se requieren que se circulen en sus clases para que los sujetos puedan desarrollarse. Como se expuso en el capítulo uno, a lo largo de la historia se desarrollaron diversas visiones y funciones sociales que se le asignaron a la Educación Física para buscar legitimarla. Esto llevó a que “la Educación Física ocupe un lugar de escasa jerarquía dentro de las disciplinas escolares” (Rozengardt, 2017, p.40), ya que nunca tuvo un sustento propio que la legitime como práctica necesaria en la escuela. Bracht (1992, en Gómez 2015) plantea que la Educación Física ha legitimado su discurso desde una legitimación heterónoma, es decir, explicando los fines y los medios de la disciplina por referencia a una finalidad externa a la disciplina misma.

En los últimos años la Educación Física “ha logrado legitimarse a partir de su función socialmente asignada, relacionada o bien con el desarrollo de capacidades, o bien con la enseñanza de prácticas motrices” (Gómez, 2015,

p.102). Es decir, se ha legitimado bajo un discurso autónomo, propio del área. Como lo plantea Gómez Smyth (2015), la Educación Física se encuentra en un proceso de resignificación, buscando posibilitar que todxs lxs alumnxs participen de forma inclusiva en las diferentes actividades que se proponen, para generar un disfrute como elemento fundamental para una mejor calidad de vida individual y colectiva.

Desde esta visión, la función de la educación física es permitir “una construcción placentera de prácticas corporales y motrices, haciendo de su espacio y su tiempo en la escuela, una experiencia que trascienda la escolaridad, generando los saberes necesarios para la autogestión individual y/o colectiva de prácticas corporales permanente y para toda la vida” (Gómez Smyth, 2015, p.5). Para esto, el autor plantea dejar de darle tanta importancia a los deportes (sin por eso excluirlo de las clases), para poder diversificar los contenidos y poder incidir en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los sujetos, a partir de que realicen prácticas fundamentadas, críticas de modelos hegemónicos.

Bajo este contexto, en el que la Educación Física está buscando generar un cuerpo de saberes que legitimen su existencia en la escuela, Gómez (2015) propone preguntarse cuál va a ser el balance entre prácticas motrices con statu quo y nuevas prácticas motrices innovadoras. El autor distingue a las prácticas en estas dos categorías. En la primera hace referencia a las prácticas que buscan mantener las relaciones y los vínculos existentes hasta el momento (por ejemplo, los deportes olímpicos de competencia), y en la segunda hace referencia a prácticas alternativas, que proponen miradas diferentes, como las prácticas motrices urbanas o las gimnasias formativas y expresivas. La discusión está en hasta donde darle más importancia a una o a otra de las categorías que propone el autor, en la conformación de los saberes que se va a buscar que se desarrollen en las clases de Educación Física.

En relación a lo anterior Gómez Smyth (2015) desarrolla algunas propuestas temáticas que se vienen realizando en la educación física, sobre cómo estructurar los diferentes saberes de la cultura corporal. El autor divide en cuatro ejes temáticos: las prácticas ludomotrices, las prácticas corporales intrínsecas, los juegos deportivos con sentido colaborativo, inclusivo y

recreativo y las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en la naturaleza.

El primer eje, las prácticas ludomotrices, se divide, por un lado, en el conocimiento, recuperación y práctica de los juegos autóctonos o tradicionales. En ese sentido “es importante recuperar los juegos tradicionales porque el juego se está perdiendo y es necesario fomentar e incentivar los juegos autóctonos de la región y de otras culturas” (Gómez Smyth, 2015, p.124). Por otro lado, aparecen las prácticas corporales expresivas, que buscan que lxs niñxs desarrollen sus capacidades corporales a través de la utilización de todos sus sentidos, en diferentes contextos. Ejemplos de estas son el malabarismo, las murgas, los carnavales, danzas como capoeira, etc.

El segundo eje desarrollado por el autor son las prácticas corporales intrínsecas o introyectivas, que hacen referencia a las actividades que buscan desarrollar la constitución de la corporeidad, incidiendo en el desenvolvimiento de la capacidad motriz y sus cualidades corporales como la fuerza, la resistencia, la velocidad o la flexibilidad, a partir de actividades que permitan sentirse en el presente, como el Yoga, el Feldenkrais o la Eutonía.

El tercer eje son los juegos deportivos, que se deben buscar desarrollar en la escuela modificando el sentido del deporte de rendimiento, para buscar un deporte inclusivo, que fomente la participación y el desarrollo de los valores que se buscan inculcar en lxs niñxs, sin lugar a ninguna discriminación entre ellxs o hacia ellxs. Las prácticas corporales deportivas se dividen en cuatro tipos de deportes. En primer lugar, las prácticas deportivas psicomotrices y comotrices, es decir, donde no existe interacción motriz con otras personas, como las carreras de velocidad o los saltos en atletismo. En segundo lugar, las prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práxica, deportes donde existe cooperación entre compañeros, como el remo. En tercer lugar, las prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práxima, como el caso del tenis. Por último, las prácticas deportivas sociomotrices de comunicación y cooperación práxica, deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea, como el fútbol o el básquet.

El deporte desarrollado en la escuela se relaciona muchas veces con el deporte recreativo. Los objetivos de este tipo de deporte son, según Camerino,

O. (2002), promover un ejercicio físico permanente para un desarrollo evolutivo saludable, recuperar el sentido lúdico de las prácticas deportivas, despertar la autonomía en la toma de decisiones, orientar el impulso hacia la aventura y la vivencia de experiencias nuevas, encontrar la aceptación y reconocimiento de los demás y fomentar la participación y la solidaridad propias de la integración grupal y social.

Por último, el cuarto eje expuesto por Gómez Smyth (2015) son las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en la naturaleza. Este eje hace referencia a “la posibilidad de incorporar conocimientos y desarrollar experiencias para la apropiación de conceptos y formas de actuación que implican la preservación ambiental, enriqueciendo su formación” (Gómez Smyth, 2015, p.132).

Además de estos cuatro ejes desarrollados por el autor, circulan también en las clases de educación física otros tipos de saberes, como la actividad física sostenible, el juego y el jugar y las actividades cooperativas.

La actividad física sostenible propone actividades contextualizadas, es decir, que se llevan a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada. Lo que se busca es el desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Se propone que lxs niñxs prueben, experimenten y descubran propias acciones motrices espontáneas y singulares, según sea su proceso de maduración y aprendizaje.

Las actividades cooperativas se refieren a todas las prácticas donde las personas dan y reciben ayuda de sus compañerxs para alcanzar objetivos comunes. En este tipo de prácticas nunca aparece la competición, sino que se basan en la colaboración recíproca.

Por último, las actividades que toman al juego y al jugar como el eje principal. En cuanto al concepto de juego, Rivero (2009) plantea tres concepciones. La primera hace referencia al juego como una estrategia metodológica. En esta, el valor del juego “reside en ser una actividad divertida que permite abordar contenidos extrínsecos al juego mismo que van desde la resistencia aeróbica a los valores morales de honestidad y respeto” (Rivero, 2009, p.3). La segunda concepción hace referencia al juego como contenido del eje temático deporte. En esta, se toma al juego como una etapa inicial del deporte para brindarle a sus participantes experiencias que incrementen la capacidad para resolver las diferentes situaciones que les plantee el propio

deporte. Por último, la tercera concepción desarrollada por la autora, plantea 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. Esta concepción se relaciona con lo que Gómez Smyth (2015) plantea como el juego y el jugar. En estos, lo fundamental es aprender a jugar y a jugar con otrxs. Este tipo de actividades se pueden dividir en: juegos de pueblos originarios, juegos tradicionales (prácticas que se mantienen a lo largo del tiempo y se transmiten de generación en generación), el juego popular (prácticas donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre lxs jugadorxs y pueden ser modificadas si ellxs lo desean), y la creación inventiva de instancias de juego (actividades voluntariamente iniciadas por lxs niñxs, quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus propios modos personales de jugar).

En conclusión, los saberes que circulan en la cultura corporal se van modificando y se han cambiado en gran medida en los últimos años. Es desafío de la educación física lograr una relación de los saberes que circulan en sus clases con los saberes que son desarrollados en la sociedad para poder introducir a lxs niñxs en las diferentes prácticas que luego van a desarrollar en su vida cotidiana. Un primer análisis de estas prácticas que se desarrollan en la sociedad podría ser un avance para luego buscar trasponerlas a los objetivos que busca desarrollar la educación física escolar.

1.7 Hipótesis

- La función social que le otorga el docente a la Educación Física es, a partir de una visión deportivista, desarrollar capacidades físicas en lxs alumnxs para la práctica deportiva, justificando su inclusión en la gran cantidad de valores educativos que presenta el deporte (trabajo en equipo, compañerismo, respeto, fortalecimiento del espíritu).

- Las modalidades de planificación utilizadas por el docente son, por un lado, un Proyecto de Educación Física que se plantea articulando la posición ideológica y pedagógica del docente con las trayectorias educativas de cada grupo y, por otro lado, un cuaderno de Bitácora, donde escribe lo sucedido en

cada clase luego de finalizada, para tener un registro de lo acontecido y poder planificar las siguientes clases.

- Los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases del docente observado son, principalmente, prácticas corporales deportivas.

1.8 Objetivos

Objetivos Generales

- Establecer la relación de la función social asignada a la Educación Física por un profesor de nivel secundario, con las modalidades de planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal que utiliza el mismo profesor en sus clases.

Objetivos Específicos

- Establecer la/as función/es sociales que le otorga el docente a la Educación Física.
- Describir las modalidades de planificación que utiliza el docente en sus clases de Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que selecciona/propone y hace circular el docente en sus clases de Educación Física.

2 Segunda Parte: Materiales y Método

2.1 Tipo de diseño

El tipo de diseño utilizado en la investigación fue descriptivo, ya que el objetivo fue desarrollar en profundidad el tema a partir de la producción de datos, el tratamiento y el análisis de los mismos. Es decir, “ya tenemos nuestros "descriptores" elegidos y se trata de proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento del objeto” (Samaja, 1999, p. 294). En este sentido se realizó una entrevista y cuatro observaciones a diferentes clases de un profesor de educación física de nivel secundario, en las que se fueron produciendo los datos para su posterior tratamiento y análisis.

A su vez, la investigación tuvo características de diseño exploratorio, ya que a partir del análisis de los valores y el tratamiento de los datos que se produjeron se busca precisar conceptos o categorías que enriquezcan el análisis.

Si bien existen investigaciones en cuanto a características de docentes posicionados desde una perspectiva crítica (Vicente Pedráz (2016); Gómez Smyth (Coord). Dupuy, Ianonne y Morén (2017); Gómez Smyth (2017)), las modalidades de planificación que utilizan (Gómez Smyth (2017)) y los saberes corporales que circulan en sus clases (Gómez Smyth (2015)), el objetivo de producir nuevos datos para proporcionar mayor información, buscó lograr un progreso en el conocimiento del objeto para enriquecer los conocimientos acerca del problema de investigación planteado. Es decir, estudiar nuevos casos de diferentes profesores permite conocer nuevas formas de cómo ellos desarrollan sus clases, cuáles son los saberes que circulan, qué modalidades de planificación utilizan y cuál es la función social que le asignan a la educación física.

En cuanto al tiempo del tipo de diseño utilizado, se trató de un estudio sincrónico, ya que se buscó estudiar un fenómeno en un tiempo específico, en este caso en el año 2019, por lo que se realizó un corte al fenómeno a conocer y se investigó en ese momento específico. Es decir, no interesó estudiar el desarrollo de las variables a lo largo del tiempo, viendo cómo se modificaban, sino estudiarlas en un tiempo determinado, en el año 2019.

Por último, en cuanto a la búsqueda de conocimiento se trató de una investigación aplicada, entendida esta “como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general” (Vargas Cordero, 2009, p.159). En este caso se buscó generar conocimientos sobre las prácticas docentes en educación física para enriquecer las propuestas pedagógicas que los profesores ponen en práctica en sus clases, buscando así, un mejoramiento de las mismas. Como se menciona anteriormente, el problema de hecho de esta investigación es que hay un gran desarrollo teórico sobre las prácticas innovadoras en Educación Física, pero estas no han sido llevadas a la práctica pedagógica, haciendo que se mantengan alejados la teoría y la práctica en esta área y que se sigan reproduciendo las prácticas tradicionales. Por esto, esta investigación busca contribuir a un proceso de investigación y tratar de resolver este problema, a través de una búsqueda de conocimiento de forma aplicada, es decir, como define Vargas Cordero (2009), minimizando las fronteras entre lo teórico y lo aplicativo, vinculando el saber y el hacer, para enfocar la investigación teórica a sus aplicaciones.

2.2 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos ESTRUCTURA DE NIVELES DE INTEGRACIÓN DEL SISTEMA DE MATRICES DE DATOS (O DEL OBJETO DE ESTUDIO)

Nivel Supraunitario (N +1)

Unidad de análisis: CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

NIVEL DE ANCLAJE (Na)

Unidad de análisis: PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN NIVEL SECUNDARIO

Nivel Subunitario (N-1)

Unidad de análisis: PLANIFICACIÓN

Variables para cada UA:

U. A. (N +1): Clase de educación física

Variables:

- Saberes de la cultura corporal que circulan

U. A. (Na): Profesor de educación física de nivel secundario

Variables:

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

U. A. (N -1): Planificación

Variables:

- Sentido
- Modalidad

Diseño operacional de las variables para cada unidad de análisis:

Unidad de análisis (N + 1): Clase de educación física

Variables	Valores	Indicador	
		Dimensión	Valores
V1: Saberes de la cultura corporal que circulan	Prácticas corporales expresivas–artísticas	Prácticas/actividades corporales que se realizan	Prácticas con sentido estético: Danzas, etc.
	Prácticas corporales introyectivas		Actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal: Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras (actividades en las que la introyección motriz es una capacidad humana que implique conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo)
	Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)		Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices: Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
			Prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
			Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición

<p>Actividad física sostenible</p>	<p>esencial y directa.</p> <p>Actividades para la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.</p>
<p>Juego y jugar</p>	<p>Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física</p> <p>Actividades con el conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas).</p> <p>Autoevaluación de la condición física.</p> <p>Diagramación de planificaciones de actividad corporal</p> <p>Juegos de los pueblos originarios</p> <p>Juegos tradicionales: Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.</p> <p>El juego popular: Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.</p> <p>La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas: Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.</p>
<p>Actividades Cooperativas</p>	<p>Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.</p>
<p>Prácticas</p>	<p>Actividades de aventura</p>

corporales en relación con el medio ambiente		Contemplación del medio natural
Otros		

Unidad de análisis (Na): Docente de Educación Física

Variable	Valor	Indicador	
		Dimensión	Valor
V1: Visión y Función social de la Educación Física	Militarista	Definición de Educación Física	Disciplina con el fin de aplicar a los/as niños y niñas pautas civilizadoras de la vida moderna, de generar procesos de mayor control corporal mediante el disciplinamiento físico y de buscar el equilibrio entre lo moral, físico y lo intelectual.
		Saberes de la cultura corporal	Ejercicios gimnásticos en función del desarrollo de las capacidades físicas
			Las prácticas corporales son excluyentes y asimétricas. -Para mujeres: Ejercicios orientados al ritmo, belleza, gracia, etc. -Para hombres: Ejercicios militares
		Expectativas	Adoctrinamiento de los cuerpos
		Objetivos	Formación de un cuerpo dócil y dominado
	Defender a la Patria Desarrollo del carácter imponiendo orden disciplina y obediencia		
	Higienista	Definición de Educación Física	Disciplina que se realizaba en la escuela, era un agente de salud, porque el ejercicio no sólo era controlador y disciplinador social sino que también era reparador y preventivo para compensar los problemas de la vida urbana.
		Saberes de la cultura corporal	Gimnasia masculina y femenina
			Acciones motrices con acento en: fuerza muscular, resistencia aeróbica, velocidad, flexibilidad. Capacidades anátomo - fisiológicas
		Expectativas	Perfeccionamiento físico Construcción de futuros/as ciudadanos/as saludables
		Objetivos	Desarrollar la funcionalidad orgánica y buena salud
			Prevenir enfermedades.
			Prevenir malas posturas. Desarrollar las capacidades condicionales
	Deportivista	Definición de Educación Física	El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como

			en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo	
Desarrollista	Definición de Educación Física		Disciplina con intención de lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento	
		Saberes de la cultura corporal	<p>Habilidades motoras básicas: Correr, saltar, lanzar, trepar, reptar, equilibrar, rolar, pasar, recepcionar, embocar, empujar, traccionar.</p> <p>Nociones espaciales y temporales: entorno, objetos y los/as otros/as</p> <p>Cualidades físicas</p> <p>Lateralidad, orientación, direccionalidad, espacio y tiempo</p>	
	Expectativas		Alcance un nivel óptimo en la formación física por parte de los/as niñas/as	
	Objetivos		Acrecentar el acervo motor	
			Desarrollar las habilidades motoras básicas	
			Desarrollar las cualidades físicas (capacidades coordinativas y condicionales)	
	Psicomotricista	Definición de Educación Física		Disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual. Una educación psicomotriz, es decir, educación general, global, del sujeto por su cuerpo, donde se lo toma como una unidad para llegar a la disponibilidad corporal. Asume al movimiento como parte de un proyecto personal que incluye el componente psicoafectivo.
			Saberes de la cultura corporal	<p>Motricidad fina y gruesa</p> <p>Percepción y organización témporo espacial</p> <p>Esquema e imagen corporal</p> <p>Identificación de las partes del cuerpo.</p> <p>Postura</p> <p>Lateralidad</p> <p>Equilibrio</p> <p>Coordinación óculo-manual</p> <p>Velocidad</p> <p>Conciencia corporal</p> <p>El juego como herramienta para el desarrollo socioafectivo.</p>
		Expectativas		Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional.
		Objetivos		Desarrollar la motricidad global de los/as niños/as
			Desarrollar el esquema corporal.	
			Desarrollar la capacidad perceptivo –	

			cinética
			Desarrollar la capacidad intelecto-cognitiva.
	Humanista	Definición de Educación Física	Práctica social con intencionalidad pedagógica, que busca favorecer el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y motriz del sujeto, de manera integral, a través de una innovación en las prácticas.
		Saberes de la cultura corporal	Juego y jugar como derecho
			Disponibilidad y autonomía corporal
			Desarrollo de la identidad y singularidad
			Desarrollo moral
		Expectativas	Lograr a través de los procesos pedagógicos innovadores, favorecer a los sujetos en su desarrollo integral; cognitivo, psicoafectivo y motriz. Teniendo como herramienta principal al juego.
		Objetivos	Desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. (Corporeidad y Motricidad)
			Construcción de la motricidad corpórea singular y con los/as otros/as (Sociomotricidad)
			Garantizar el derecho al juego
	Humanista con sentido socio crítico	Definición de Educación Física	Práctica social con intencionalidad pedagógica cuyas prácticas inciden en el desarrollo corporal y motriz de los sujetos, tomándolos de forma holística, integral. Con la intención de contribuir a la formación de sujetos críticos, emancipados y libres. Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) contrahegemónica.
		Saberes de la cultura corporal	Juego y jugar
			Prácticas para el desarrollo de la disponibilidad corporal
			Prácticas corporales que respeto a la identidad de género.
			Prácticas corporales con sentido ético emancipador
		Expectativas	Concientizar y garantizar el derecho al juego, articulado al desarrollo de la disponibilidad corporal para garantizar la conformación de la identidad corporal, atendiendo al bienestar propio y de los demás.
			Logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.
		Objetivos	Desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. (Corporeidad y Motricidad)

			Construcción de la motricidad corpórea singular y con los/as otros/as (Sociomotricidad) Garantizar el derecho al juego Enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. Promover situaciones de exploración corporal, reflexió Facilitar la gestión participativa de las prácticas corporales
V 2: Saberes de la cultura corporal propuestos (el diseño operacional de esta variable es el mismo que figura en la matriz de datos de Nivel supraunitario)			
V3: Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Título/s obtenido/s	Profesor/a terciario/a en Educación Física
	Universitario		Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
	Posgrado		Maestría
Doctorado			
		Posdoctoral	
V4: Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar		Reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar	
		Actividades profesionales que desempeña actualmente	

Unidad de análisis (N-1): Planificación

Variables	Valores	Indicador	
		Dimensiones	Valores
V.1.: Sentido	Burocrático/a Administrativo Organizativo Prescriptivo Socialización formal de la propuesta Memoria didáctica	Significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógica en Educación Física.	

	Instrumental: para revisión de la práctica Flexible Diseño de experiencias innovadoras Brindar posibilidad de prácticas corporales Otros		
V2: Modalidades de planificación	Proyecto de Educación Física	Acciones realizadas para planificar	Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación.
	Proyecto Didáctico		Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.
	Unidad temática		El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas.
	Unidades didácticas		<p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las</p> <p>Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente,</p>

			<p>experiencias de enseñanza-aprendizajes necesarios para perfeccionar dicho proceso</p>	<p>como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.</p>
	<p>Secuencia didáctica</p>		<p>Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa</p>	<p>Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto</p>
	<p>Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora)</p>		<p>Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a "papel" tal cual ocurrió. Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral</p>	
	<p>Plan de clase</p>		<p>Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una</p>	

			sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina
	Modalidad de planificación original creada por el/la docente		
	Otras		

2.3 Instrumentos para la producción de datos

Los instrumentos utilizados para la producción de los datos fueron dos. Por un lado, una entrevista semidirigida a un profesor de educación física que desarrolla su profesión en el nivel secundario (Ver Anexo 1). Por otro lado, se realizaron cuatro registros de observaciones semiparticipantes de clases de educación física del mismo profesor (Ver Anexo 2).

En el primer instrumento, la entrevista, las preguntas que conforman la guía tienen un carácter de orientación que busca motivar el desarrollo de las opiniones del entrevistado. Las entrevistas se clasifican según lo estructurada que sean las preguntas que se desarrollan en la guía. En relación a esto, “según sea el grado de rigidez con que se aplique esa guía será el grado de direccionamiento y estructuración de la entrevista” (Ynoub, 2014, p.331). Como la idea es que lxs profesorxs entrevistadxs puedan explayarse sobre sus opiniones en los temas tratados por la investigación, se decidió utilizar una entrevista semidirigida, en la cual se combinan los dos extremos, las entrevistas dirigidas y no dirigidas, es decir, “hay una guía y se procura cumplir con lo pautado en la guía, pero se deja espacio y se recuperan las derivaciones que surjan del intercambio más allá de las temáticas previstas” (Ynoub, 2014, p. 331.). Con esto se buscó que el profesor entrevistado pueda desarrollar sus opiniones y explayarse a partir de una guía de preguntas, para poder obtener información rica para favorecer el desarrollo de la investigación.

En cuanto al segundo instrumento utilizado, se puede decir que “observar es captar un fenómeno mediante los sentidos (...), es la ‘técnica’ más básica y

universal para conocer algo” (Ynoub, 2014, p. 309), por esto, fue la técnica elegida para poder registrar lo que aconteció en las clases de Educación Física para poder hacer un posterior análisis de las mismas, relacionándolas con las entrevistas previamente realizadas. Según Ynoub (2014), las observaciones se clasifican en relación a la participación del observador y al contexto que observa el mismo. El tipo de observación elegida fue semiparticipante de contexto natural. Se buscó que el observador limite su participación, que se mantenga sin intervenir ni perturbar con su presencia la situación observada, lo que aconteció en la clase, pero igualmente, “cuando se ‘observan’ sujetos humanos (...) la presencia del observador introduce de modo inevitable efectos en las condiciones o situaciones observadas” (Ynoub, 2014, p. 310). Por lo anterior, se decide llamarla observación semiparticipante, ya que siempre se desarrolla un cierto grado de participación del observador, al perturbar la situación únicamente con su presencia. En cuanto al contexto de relevamiento, la misma autora clasifica a la observación en contexto natural o artificial. El tipo utilizado fue el de contexto natural, observando las situaciones en sus condiciones habituales para no alterar el fenómeno observado. El registro de los datos que se observan fue realizado a partir de notas de campo, guiadas por la matriz de datos ya diseñada.

En relación a las entrevistas, es muy importante tener en cuenta los vínculos que resultan entre el entrevistador y el entrevistado. Ynoub (2014) menciona las relaciones de género, las relaciones institucionales, de poder o jerarquía, los aspectos culturales y comunicacionales y los aspectos actitudinales y personales, como las cuestiones a tener en cuenta cuando se aplican entrevistas para lograr una comodidad del entrevistado y que pueda profundizar sobre los temas y dar sus opiniones personales sin ningún problema. En relación a esto, se eligió para la entrevista un profesor que no posea relación institucional con el entrevistador y se buscó generar un ambiente positivo para que el profesor se sienta cómodo y pueda desarrollar sus opiniones libremente para lograr tener una entrevista rica en información. Por otro lado, el problema que muchas veces surge de las observaciones es que nunca son desde una mirada ingenua. Siempre la observación está modelada por la formación y los pensamientos de la persona que la realiza, es decir “la observación estará siempre ‘cargada de teoría’ y desde ésta será

posible diseñar los procedimientos que la pauten o la guíen, como también interpretar y extraer derivaciones relevantes de aquello que se observa” (Ynoub, 2014, p. 310). Por esto se generó un sistema de registro de las situaciones que acontecen en las clases observadas, a partir de relacionarla con los componentes que se desarrollaron en la matriz de datos.

Teniendo en cuenta este problema, de la imposibilidad de una mirada ingenua del observador, se reconoció que pudieron haber existido subjetividades al momento de registrar las observaciones. En este sentido, hubiese sido apropiado llevar adelante una observación de segundo orden. Según Ynoub (2014), se trata de observar la observación, de realizar una observación sobre un observador, no se observa a la persona como tal sino sólo la forma en la que esta observa. Se observa el criterio con que el observador de primer orden distingue, separa, diferencia su mundo al momento de observarlo. De esta forma se podría haber captado lo que se haya perdido o lo que haya sido ocultado por alguna razón.

2.4 Fuentes de datos

Siguiendo la clasificación desarrollada por Samaja (1999), en esta investigación se trabajó con una fuente de datos primaria, ya que los datos “son generados por el propio equipo investigador, mediante acciones tales como: observar, entrevistar” (Samaja, 1999, p.262). En este caso, al administrar la entrevista a un profesor de forma individual, además de concurrir a cuatro clases para realizar observaciones, los datos fueron generados por el propio investigador de manera directa. De la entrevista se fue recolectando información a partir de diferentes preguntas disparadoras que llevaban a que el docente exponga sus opiniones de los diferentes temas. Luego, se registró lo acontecido en cuatro clases dictadas por el mismo profesor para seguir generando información para luego ser analizada.

La elección de las fuentes de datos además se adecuó a las tres condiciones propuestas por el autor (viabilidad, accesibilidad y factibilidad) y a los cinco criterios desarrollados por el mismo (calidad, economía, riqueza, cantidad y oportunidad):

- Viabilidad: con este término, Samaja (1999) se refiere a los objetivos que la investigación persigue. En este caso, la recolección a partir de una fuente de

datos primaria permitió cumplir con los objetivos de la investigación ya que se pudo entrevistar y observar a un docente que actualmente se desarrolla en la educación escolar para analizar sus prácticas. Se decidió en este caso combinar dos instrumentos (la entrevista y las observaciones) ya que eso llevaría a poder observar en la práctica lo que el docente exponía en su discurso en la entrevista. Es decir, si sus opiniones sobre las diferentes variables se correspondían o no con lo observado en sus clases. Además, se podrían ver situaciones en las clases que el docente podía no tener en cuenta en su discurso o no tomar como importantes para exponer en la entrevista.

- Accesibilidad: es la posibilidad de acceder al dato y al empleo del mismo. En este caso, al contar con un tiempo limitado, se eligió realizar una única entrevista y luego las cuatro observaciones. Pero igualmente, como se contaba con cierto tiempo, se eligió realizar la recolección a partir de una fuente de datos primaria, de una entrevista realizada por el investigador. En cuanto a la accesibilidad para contactarme con el docente fue muy simple, ya que se realizó el primer contacto por vía WhatsApp y se coordinó el primer encuentro para la entrevista. En ese mismo encuentro se le dieron al docente todos los papeles necesarios para presentar en la institución y él se encargó de llevarlos. Esto facilitó el no tener que asistir a la institución en una oportunidad anterior a las observaciones, sino que el docente presentó los papeles y yo asistí al día pactado para la primera observación. Por otra parte, hubiese sido enriquecedor poder acceder a las planificaciones del docente, para poder relacionar la entrevista y las observaciones con lo que realmente el docente hacía en sus planificaciones. Esto no fue pedido en su momento y podría haber sido enriquecedor.

- Factibilidad: para producir la información que se deseaba, la intervención buscó generar las condiciones para poder recolectar los datos, es decir, generar un contacto con el docente para poder realizar la entrevista, para luego coordinar los días de las cuatro observaciones. Al conocer al profesor anteriormente al trabajo, se pudo generar una comunicación más directa. Se realizó un primer contacto por WhatsApp en el que se coordinó el día de la entrevista. Como se mencionó anteriormente, ese mismo día se dieron los papeles para presentar en la institución y se coordinaron las fechas para realizar las cuatro observaciones.

- Calidad de los datos: los datos que se obtuvieron con la entrevista realizada al docente elegido permitieron reflejar los pensamientos del docente, aunque en algunos casos lo que el docente dijo en la entrevista no se reproducía totalmente igual en sus clases. Y luego, las observaciones realizadas y el registro de las mismas, permitió recolectar datos de cómo el docente desarrolla sus clases. Igualmente, al realizar sólo cuatro observaciones no se pudo conocer en profundidad cómo trabaja el docente, cómo lleva adelante sus clases. Para poder hacerlo considero que era necesario continuar con las observaciones por lo menos durante un año de cursada para ver la evolución de la relación del docente con sus alumnos. Como se mencionó anteriormente, también hubiese sido enriquecedor tener acceso a las planificaciones del docente.

- Economía de los datos: la fuente permitió producir datos a un costo accesible para los recursos con los que cuenta la investigación ya que sólo se necesitó coordinar un día y lugar para la realización de la entrevista con el docente y asistir a cuatro clases dictadas por el mismo. Para la entrevista se utilizó un dispositivo con grabación de voz (un celular) que luego fue desgrabada en una computadora y para las observaciones, un cuaderno para llevar los registros.

- Riqueza: se pudieron obtener datos ricos en información en cuanto a las prácticas y los pensamientos del docente elegido para poder obtener datos sobre múltiples aspectos y dimensiones del objeto de estudio. Igualmente, como se mencionó en apartados anteriores, hubiese sido enriquecedor poder observar durante un lapso mayor de tiempo las clases del docente para poder conocer mejor sus prácticas.

- Cantidad: en cuanto a este criterio, se pudo obtener datos sobre un único docente por el tiempo disponible para la realización de la investigación. Igualmente, al formar parte de un proyecto más amplio, con una mayor cantidad de datos obtenidos, los datos de esta investigación específica pueden considerarse suficientes para el análisis realizado.

- Oportunidad: la velocidad con la que se pudo obtener los datos, tanto de la entrevista como de las observaciones realizadas, fue adecuada a los plazos previstos de la investigación, lo que permitió seguir con el posterior análisis de los mismos. En este sentido, se pudieron ir cumpliendo con las fechas

propuestas por los docentes para las diferentes entregas de la producción que se iba realizando.

2.5 Cronograma de actividades en contexto

Actividad	Fecha
Comunicación con el profesor para acordar fecha y horario de entrevista.	18 de octubre de 2019
Entrevista con el profesor y entrega de papeles para presentar en la institución.	31 de octubre de 2019
Primera observación de una clase del profesor en nivel secundario.	5 de noviembre de 2019
Segunda observación de una clase del profesor en nivel secundario.	7 de noviembre de 2019
Tercera observación de una clase del profesor en nivel secundario.	12 de noviembre de 2019
Cuarta observación de una clase del profesor en nivel secundario.	14 de noviembre de 2019

2.6 Muestreo

Para analizar el muestreo se decidió hacer una diferenciación en cuanto a lo que es el muestro para el trabajo de investigación a nivel del proyecto marco y lo que es este trabajo de investigación específico, realizado a un único docente.

Las unidades de análisis que componen el trabajo a nivel marco son:

- Profesores de Educación Física de nivel secundario del sistema educativo argentino.
- La planificación (Nivel Subunitario N-1).
- La clase de Educación Física (Nivel Supraunitario N+1).

A pesar de estos tres niveles, a los fines de este trabajo de investigación sólo se analiza el muestro a una única unidad de análisis, los profesores de Educación Física de nivel secundario del sistema educativo argentino, por haber realizado sólo una muestra para realizar la entrevista y las cuatro observaciones.

Por lo tanto, la unidad de análisis de esta investigación son los docentes de Educación física que ejercen su función en el sistema formal argentino. Se entiende por muestra a “cualquier subconjunto de un universo bien definido” (Samaja, 1999, p.265). Por esto, como universo se toman a todos los docentes que ejercen su función en el sistema formal argentino, y como muestra a nivel

del proyecto marco se consideran la totalidad de docentes que fueron entrevistados y observados en los diferentes años que se fue realizando esta investigación. En el caso de esta investigación particular específica, la muestra seleccionada para el estudio es de un único docente, que desarrolla su labor en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Según Roales Riesgo (1988), las muestras se clasifican en probabilísticas y no probabilísticas o finalísticas. Las primeras son cuando se realiza la elección de la muestra por métodos aleatorios y con probabilidades conocidas de selección. En cambio, las segundas, son todas aquellas muestras “en que las unidades no se seleccionan por procedimientos al azar u otros que permitan conocer las probabilidades de selección” Roales Riesgo, 1988, p.11). La inclusión de las unidades en la muestra se basa en gran parte en el criterio del investigador. En el caso de esta investigación, el muestro fue finalístico, ya que para la elección del docente a entrevistar y a observar, se eligió un docente determinado por conocerlo previamente, sin tener en cuenta métodos aleatorios y sin conocer las probabilidades de seleccionar determinado docente.

Las muestras finalísticas se clasifican, según Roales Riesgo (1988) en accidentales o casuales, intencionales o por cuotas. Las primeras se toman por la conveniencia del investigador, “se toman los casos que vienen ‘a la mano’, continuando el proceso hasta que la muestra adquiera el tamaño deseado” (Roales Riesgo, 1988, p.12). El muestreo intencional, es cuando los elementos se seleccionan por estricto juicio personal del investigador. Por último, el muestro por cuotas “se basa en previsiones orientadas a garantizar la inclusión en la muestra de cierto número de unidades de análisis de la población con determinadas características, para asegurarse que estas unidades sean tenidas en cuenta e incluidas en las proporciones en que ocurren en la población” (Roales Riesgo, 1988, p.12). En este caso, se utilizó el muestro intencional, ya que el docente se eligió por juicio personal del investigador, por conocerlo anteriormente y por la facilidad para concretar la entrevista y las observaciones.

Es decir, la muestra utilizada para esta investigación, fue del tipo finalística intencional.

En cuanto a los criterios que fundamentan la elección de este tipo de muestreo, se clasifican en criterios sustantivos y formales. Los criterios formales sólo se utilizan para fundamentar muestras probabilísticas, que no es el caso de esta investigación específica. Por esto, a continuación, se desarrollan los criterios sustantivos que fundamentan la elección de este tipo de muestreo.

Los criterios sustantivos que fundamentan la elección de este tipo de muestreo son que se buscó facilitar el desarrollo de la investigación a partir de un profesor al que se tenga fácil acceso para realizar las actividades preestablecidas (entrevista y cuatro observaciones).

2.7 Plan de tratamiento y análisis de los datos

Según Samaja (1999) el plan de tratamiento y análisis de datos busca anticipar lo que se hará con la información que se obtenga para transformarla en información comprendida científicamente. “Analizar un determinado cuerpo de datos es intentar alguna manera de compactarlos, refundirlos o concentrarlos, para poder sacar conclusiones de ellos” (Samaja, 1999, p. 280).

Es decir, el plan de tratamiento y análisis de los datos se refiere a analizar los datos obtenidos en la recolección realizada previamente para poder obtener información que sirva para los fines de la investigación. En este caso, luego de la entrevista y de las observaciones, se realizó un análisis para ir sintetizando y relacionándolo con el desarrollo teórico realizado previamente y así poder sacar conclusiones.

En relación al tratamiento de datos y tomando la clasificación realizada por Galtung (1973) y ampliada luego por Samaja (1993), se proponen tres direcciones de tratamiento de los datos: el análisis centrado en la variable (o dirección vertical), el análisis centrado en las unidades de análisis (o dirección horizontal) y el análisis centrado en los valores (análisis cualitativo para construcción de nuevos valores).

En el caso de esta investigación, el modo predominante en que se han tratado los datos ha sido en el sentido de las unidades de análisis, es decir, en los diferentes valores que iban tomando las variables analizadas en la matriz de datos, en la entrevista y en las observaciones realizadas al profesor estudiado. Es decir, se buscó analizar la información recolectada para ir

determinando los valores que asumía cada variable y poder vincular esos resultados para así realizar un estudio detallado sobre las características del docente, en consecuencia, de la unidad de análisis.

También puede suceder que en la exploración de este material empírico nos encontremos con la identificación y/o construcción de un valor nuevo, tanto en la dimensión como en el valor de la variable, dado que nuestro trabajo se encuentra enmarcado dentro de un modelo descriptivo-exploratorio. Por esto, también el tratamiento de los datos se dio, en menor sentido, en el sentido de los valores, ya que a medida que se iba recolectando la información y se interpretaba la entrevista y las observaciones, se iba buscando construir, si aparecían, nuevos valores que enriquezcan las variables analizadas y así, enriquezcan la investigación. Pero en este caso particular, no se encontró ningún valor nuevo que se pueda agregar a la matriz de datos.

3 Tercera Parte: Análisis y Conclusiones

3.1 Exposición, análisis e interpretación de los resultados

A continuación, se exponen, analizan e interpretan los resultados obtenidos en la investigación. Esto se realiza a partir de relacionar y poner en tensión el material empírico obtenido en la entrevista y en las observaciones de las clases del docente, con el desarrollo teórico expresado en el marco teórico, a partir del desarrollo de las diferentes variables expuestas en la matriz de datos.

3.1.1 Saberes de la cultura corporal que circulan.

La primera variable analizada es la que caracteriza los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de educación física. Según los resultados obtenidos en la entrevista y en las observaciones, se puede determinar que el principal saber que circula en las clases del docente es la práctica corporal deportiva. Según lo expresado en la entrevista, se podría pensar que también circulan otros saberes en las clases del docente, como diferentes concepciones del juego que él mismo plantea, pero a partir de lo observado, se puede determinar que estas actividades están siempre en función de la práctica deportiva a desarrollar en la clase. Por eso se determina que el principal saber que circula en las clases es la práctica corporal deportiva.

El docente observado busca que sus alumnxs practiquen cuatro deportes específicos que se dividen a lo largo del año.

- “Yo elegí solamente deportes abiertos y los que pude adecuar al patio donde yo laburo. (...) Estos cuatro deportes que yo trabajo son deportes de equipo”.

Gómez Smyth (2015) incluye a los juegos deportivos dentro de los saberes que circulan en las clases. Tomando conceptos desarrollados por Parlebas (2001), el mismo autor antes mencionado, divide a los deportes en cuatro tipos diferentes: las prácticas deportivas psicomotrices y comotrices, las prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práxica, las prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práxica y las prácticas deportivas sociomotrices de comunicación y cooperación práxica.

- “Yo lo que hago es dividir en cuatro el año. La primera mitad doy dos deportes. Este año arranqué con básquet y

seguí con handball. Después de mitad de año, después de las vacaciones, volví con vóley y hoy estoy con fútbol. Entonces le dediqué 16 clases a cada deporte”.

En este caso, el docente entrevistado, sólo desarrolla prácticas deportivas sociomotrices de comunicación y cooperación práxica en sus clases. Estas son, según Gómez Smyth (2015), prácticas deportivas donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. El básquet, el handball, el vóley y el fútbol entran en esta categoría desarrollada por el autor. En cuanto a las clases observadas siempre se vieron ejercicios del deporte fútbol, por coincidir las fechas de observaciones con el tramo en que el docente estaba desarrollando ese deporte con sus alumnxs. En todas las clases se pudieron observar diferentes ejercicios del deporte fútbol en donde lxs chicxs se agrupaban en equipos y debían cumplir determinados objetivos propuestos por el docente, a través de la colaboración con sus compañerxs de equipo y la oposición con los chicxs del equipo contrario, de manera simultánea. Por esto, se determina que en las clases del docente observadas siempre se efectuaron prácticas deportivas sociomotrices de comunicación y cooperación práxica.

La forma de desarrollar el deporte del docente es siempre a partir de una visión del deporte recreativo. Según Camerino (2002), los objetivos de este tipo de deporte, son: promover un ejercicio físico permanente para un desarrollo evolutivo saludable, recuperar el sentido lúdico de las prácticas deportivas, despertar la autonomía en la toma de decisiones, orientar el impulso hacia la aventura y la vivencia de experiencias nuevas, encontrar la aceptación y reconocimiento de los demás y fomentar la participación y la solidaridad propias de la integración grupal y social.

En este caso, el docente propone siempre que lxs niñxs prueben, experimenten y descubran propias acciones motrices para resolver las diferentes situaciones que les plantean las actividades propuestas.

- “En otro momento el profesor frena la actividad y les pregunta: -“¿qué está pasando?”-.

Uno de los chicos dice: -“estamos todos juntos”.

Otro chico: -“no atacamos los arcos”.

El profesor dice: - “Pensemos. Juguemos tranquilos, miremos para los costados para buscar a nuestros compañeros”. Y sigue con el juego.

En este ejemplo se puede ver cómo el docente busca que sean lxs propixs alumnxs lxs que se den cuenta de cuál es el problema que está generando que la actividad no salga de la forma que esperaba. Es decir, el docente busca que lxs alumnxs sean quienes descubran y razonen sobre lo que está sucediendo para que ellxs mismxs sean los que propongan las posibles soluciones.

- “¿Qué pasó? ¿Cómo se hacía el gol? ¿Lo podía hacer uno solo?” - pregunta el profesor. - “No, tenían que llegar dos” – contesta uno de los chicos. - “Y sin embargo llegaba uno solo a los arcos. Tenían que llegar dos para poder hacer ida y vuelta en el arquito” - agrega el profesor. - “¿Y qué pasó cuando sacamos uno de cada equipo? – pregunta. - “Había más espacio”. – contesta un alumno. - “Sí, había más espacio, pero igualmente no sucedió nunca que lleguen dos a un arco para hacer el gol” – dice el profesor.

Como se ve en el ejemplo anterior, el docente plantea preguntas para que lxs alumnxs piensen lo que está sucediendo en las actividades. Él no les da las respuestas, ni les dice cómo deben actuar para resolver los problemas, sino que les plantea preguntas para que ellxs mismxs encuentren las soluciones a los problemas. Esto también se ve en las siguientes intervenciones:

- “Pará, ¿qué situación se está dando?” – pregunta el profesor. - “Pared” – dice un alumno. - “Autopase” – agrega otro. - “A ver, vení, vení”- le dice a uno de los chicos acomodándolo en otro sector del campo. - “¿Cuántos hay acá? 3vs2. Se está generando la superioridad. Ahí se empezó a abrir. Dale, dale” –continúa el juego el profesor.

(Siguen corriendo todos atrás de la pelota y más amontonados que antes). -“Pará, escuchá. Casi no hubo diferencias entre cuando jugamos en toda la cancha y ahora que estamos en una mitad. ¿Por qué no hubo diferencias?”- les pregunta el profesor a los chicos. -“Porque estamos todos juntos”- contesta uno. -“Vamos todos atrás de la pelota”-

agrega otro. (El profesor asintiendo con la cabeza): -“Eso. Pensemos en la lógica del otro día. Las cuatro zonas que habíamos marcado en la cancha. Usen todo el espacio. Ahora vamos a volver a la cancha completa. Pero dale, sepárense”-.

En el mismo sentido, el docente plantea en la entrevista que él busca que lxs chicxs vayan resolviendo problemas de los diferentes deportes, para que desarrollen su autonomía y desarrollen su disponibilidad corporal y motriz no sólo para la práctica de deportes, sino también para actividades de su vida cotidiana. Por esto dice que busca que sus alumnxs experimenten diferentes situaciones y vayan descubriendo ellxs mismxs las formas de resolución de los problemas planteados.

- “Algo que me gusta mucho también es explicar el porqué de las cosas y relacionar deporte con deporte. Relacionar o preguntarles por qué creen que hacemos esto y no hacemos aquello”.

- “Yo siempre como que apunto a esto, a plantear una dificultad con un juego o con alguna cuestión de este estilo y bueno, cómo lo resolvemos. Terminamos de hacer el juego y analizar, aunque sea brevemente”.

- “Un típico juego de resolución en conjunto ¿no? Pases contra otros, en oposición con otros. Bueno, ¿qué pasa? Los vas cambiando de espacios, les vas dando un espacio muy chiquito, se lo cambias a otro espacio, lo agrandas. Y ¿qué pasa? ¿qué sienten?”.

Estas formas de llevar adelante la enseñanza se pudieron observar tanto en lo que planteó el docente en la entrevista, como en lo observado en las diferentes clases que se pudieron presenciar.

En la entrevista el docente plantea otros saberes que circulan en sus clases, como los juegos, que utiliza en las entradas en calor, pero estos están siempre relacionados con el deporte a desarrollar en la clase.

El docente planteó que en las entradas en calor deja que sus alumnxs jueguen a lo que ellxs quieran, para “meterse en la clase”. Esta concepción del juego que plantea el docente se relaciona con lo que desarrolla Rivero (2009) con el juego como una estrategia metodológica. La autora plantea que, en esta

concepción, se utiliza al juego como una actividad divertida para abordar otros contenidos extrínsecos al juego mismo. En este caso, el docente utiliza al juego como un espacio para que lxs chicxs empiecen a moverse, empiecen a meterse en la clase y se vayan preparando para las actividades siguientes que él propone.

- “Yo, por ejemplo, en muchos casos, el primer juego, el de entrada en calor y como que te mete en la clase... ¿qué hacemos? Mancha no sé qué... dale, listo, mancha no sé qué... ¿qué hacemos? Quiero jugar, Fulanito... ¿cumplís años? Dale, hoy elegís el juego de la entrada en calor. (...) Pero si quisieron jugar a la mancha no sé qué, y bueno, es el primer juego y ellos conectan con eso con la clase, dale”.

En las observaciones, este momento no se pudo observar. Las actividades para iniciar las clases eran juegos propuestos por el docente, siempre relacionados al deporte fútbol, y los utilizaba como una forma de entrada en calor y de preparación para las actividades principales que iban a realizar después. Desde esta mirada, el juego se relaciona más con la concepción que plantea Rivero (2009) del juego como contenido del eje temático deporte, ya que en todos los juegos que se practicaban en esta parte de la clase, se buscaba brindarle a lxs chicxs experiencias que incrementen la capacidad para resolver las diferentes situaciones que les planteaba el propio deporte con los juegos. En ninguna de las clases observadas se pudo observar un espacio donde lxs chicxs puedan elegir los juegos o cambiar las reglas según sus gustos, como plantea el docente en la entrevista.

3.1.2 Visión y función social de la Educación Física.

La segunda variable desarrollado es la visión y la función social que se le otorga a la educación física. El docente observado, tiene un discurso claramente deportivista. En algunas de las respuestas de la entrevista realizada, se observa también un discurso que se puede relacionar con otras visiones, como la humanista y la higienista, pero en general, a partir de la entrevista y de las observaciones realizadas, se observa que el docente tiene una visión deportivista de la educación física.

A lo largo de toda la entrevista realizada, el docente plantea como sinónimos a la educación física y al deporte, y siempre dice que busca, a través del deporte, lograr aprendizajes en sus alumnx. Desde este punto, es desde donde se define que el docente tiene una visión deportivista de la educación física. Mansi (2018) plantea que la inclusión de las habilidades deportivas en la educación física tiene en cuenta la participación con interés de lxs alumnx, el trabajo en equipo y los rasgos lúdicos que se supone que traen consigo los deportes. Estas actividades buscan generar interés en lxs niñxs y propiciar que ellxs participen en las diferentes actividades. Además, la autora también plantea que se justifica el ingreso del deporte a las escuelas por la gran cantidad de valores educativos que presenta, como el trabajo en equipo, el compañerismo, el respeto, el fortalecimiento del espíritu y la inclusión que se desarrolla en ellos. El docente entrevistado plantea estos beneficios que tiene el deporte y cómo busca llegar a lograr una gran cantidad de aprendizajes en sus alumnos a través de estas actividades, como se ve en el siguiente ejemplo:

- “Ese factor social, esa función social del deporte, del juego, de cruzar barreras ¿viste? De conocer al otro, de sentir que tenes otro que te está ayudando, eso es fundamental. Y cuando vos salís del patio y eso de respetar al otro, ayudarlo, jugar con el otro, ver que, si somos dos o tres o cuatro, hasta la derrota o la bronca es compartida, y la podemos charlar y nos podemos dar una mano o apoyar unos a los otros. Eso, cuando vos salís del patio y lo llevás a la vida, te pasa después en la plaza, que, si jugaste, por ahí te animaste en la plaza a pedirle a otro que está picando la pelota “¿puedo jugar?”. Y sí, ya estás jugando”.

El docente entiende al deporte desde el mismo lugar de donde Mansi (2018) plantea como las razones por las que el deporte fue y es incluido en la escuela, teniendo en cuenta cuestiones que van más allá de la práctica deportiva. Él cree que a través del deporte lxs alumnx van a lograr aprendizajes que van a estar relacionados no sólo con las técnicas deportivas específicas, sino también con otras cuestiones que van a llevar a su vida cotidiana, como ciertos valores que se cree que otorga el deporte. Esto se puede observar en las siguientes citas, extraídas de la entrevista realizada al docente:

- “Es como un área, como un lugar, un espacio que puede generar, la verdad que un abanico de posibilidades, no sólo para el desarrollo de los saberes corporales o físicos o técnicos o propios de un deporte, sino para... que puede dar elementos y herramientas para la vida”.

- “Siempre me pareció que tenía mil posibilidades el patio en la escuela, esto de tratar de generar en los chicos un lugar de juego, de aprendizaje, de intercambio de roles, de socialización fundamentalmente. (...) Es un espacio de diversión también, no sólo de aprendizaje. Está bueno que ese aprendizaje sea con ganas, con una sonrisa, viste que cumpla varias funciones”.

- “Para mí eso es central. Aprender a jugar, aprender a jugar con otros, exponerse, tomar responsabilidades. Porque es eso, pedir una pelota es tomar una responsabilidad. (...) Bueno, eso te lo va dando la experiencia en la educación física te lleva a eso. Y después si vos trasladás todo eso a la vida cotidiana y bueno, te animas a participar, te animas a comprometerte, a tomar responsabilidades, a enfrentarte y a plantearte donde... Me parece que son todos saberes que se pueden trasladar a otros, al laburo, a la facu, a la comunidad. Me parece que por eso es tan importante”.

Por lo anterior, se podría considerar también que el docente tiene una visión humanista de la educación física. Según Mansi (2018), la visión humanista no exclama la exclusión del deporte, sino darle un nuevo sentido para inculcar valores humanos necesarios para llevar a cabo un tratamiento crítico de las imposiciones hegemónicas. “Elementos como la exclusión, el abuso de poder por parte de lxs docentes, la eficiencia y la eficacia, ya no se encuentran conformando el corpus de la Educación Física escolar, sino más bien, son tratados con una mirada crítica por aquellxs que conforman y construyen una Educación Física Humanista (Mansi, 2018, p.129). Según la misma autora, los docentes que llevan a la práctica esta visión humanista, “no sólo potencian a sus educandxs habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también lxs educan e ilusionan en el accionar de una transformación social” (Mansi, 2018, p.129).

El docente busca estos resultados, busca generar en sus alumnxs espacios donde puedan socializar y llevar adelante acciones que no sólo permitan el aprendizaje de ciertos movimientos, acciones físicas o técnicas de algún deporte, sino también, que se lleven experiencias que las puedan trasladar a su vida cotidiana y les sirva para distintas actividades que realicen, más allá de su etapa escolar o de lo relacionado a la actividad física. Pero esto siempre está relacionado a la práctica deportiva y todas las actividades que plantea en sus clases son para resolver determinados problemas que se dan en el deporte. Por esto, se considera que la visión del docente analizado es deportivista.

Por último, también el docente plantea, en un momento de la entrevista, una idea que se relaciona con una visión higienista. Según Mansi (2018), esta visión ve a lxs docentes de Educación Física como agentes de salud, encargadxs de la búsqueda de “prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de lxs estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en lxs niñxs y jóvenes. (...) construir una nueva sociedad argentina” (Mansi, 2018, p.27). De esta manera, se fue encontrando la función social de lxs docentes de Educación Física: el desarrollo saludable de lxs ciudadanxs. Desde este mismo punto, el docente plantea que, a través de la educación física, los docentes pueden motivar a que sus alumnxs practiquen diferentes deportes o diferentes actividades físicas que logren mejorar y mantener un buen estado de salud en sus alumnxs.

- “Un profe de educación física que está cumpliendo, básicamente, todas las funciones que nos da esta maravillosa profesión. Porque viste desde lo social, desde lo que tiene que ver con la salud, porque hoy a nivel... como que somos agentes de salud en algún punto”.

“¿Cuánta gente se vuelca a la actividad física porque entendió que necesita hacer actividad física? Ya no es me gusta. Hay una cuestión natural y a una edad donde decís ‘che, yo necesito hacer. Así como necesito bañarme, necesito comer, necesito vestirme, necesito hacer actividad física’. Y aparece otra vez la actividad física y la educación física”.

En el ejemplo anterior se puede observar un acercamiento a una visión higienista del docente, planteando a lxs profesorxs de educación física como

agentes de salud, pero, como se plantea anteriormente, esto está siempre relacionado a lo deportivo, a practicar determinadas actividades deportivas que pueden llevar a estos resultados, por lo que se define como una visión claramente deportivista.

3.1.3 Nivel de formación alcanzado y trayectoria profesional en la Educación Física Escolar.

En este apartado se va a analizar, por un lado, el nivel de formación alcanzado por el docente y, por otro lado, su trayectoria profesional en la educación física escolar. Se eligió agrupar estas dos variables en un solo apartado por la relación que existe entre ambas y porque se trató de buscar alguna relación entre ellas que pueda nutrir de más información a esta investigación. Estas variables no fueron analizadas con el fin de cumplir los objetivos propuestos en la investigación, sino obtener mayor información sobre el docente observado, para que pueda servir para caracterizar, en cierta forma, al docente, en un análisis futuro de la investigación.

El nivel de formación alcanzado por el docente es de nivel universitario. Él obtuvo el título de Profesor Universitario en Educación Física en el año 1995.

- “Empecé el profesorado y la verdad que encontré en el profesorado una carrera que me encantó, amigos, y bueno, un lugar, un espacio, en el cual hoy sigo trabajando después de... yo me recibí en el año 95, así que unos cuantos años”.

- “Pero sí me han quedado del profesorado un montón de baches que... algunos, si no fui para ese lado fue porque o no me interesaron, y lo seguiré teniendo, ¿no? Para los lados que sí me interesó ir, las áreas que me interesó ir, en muchos casos tuve que profundizar o fui haciendo perfeccionamientos, o cursos o capacitaciones”.

Como se ve en el fragmento anterior, extraído de la entrevista, el docente cree que le faltaron desarrollar muchos conocimientos en el profesorado, lo que llama “baches”, y luego, fue realizando cursos o capacitaciones para continuar con su formación en las temáticas que a él le interesaban.

En cuanto a la trayectoria profesional en la Educación Física Escolar, el docente comenzó en el nivel inicial con una suplencia antes de finalizar los

estudios del Profesorado de Educación Física. Luego de un tiempo haciendo suplencias, se quedó con el cargo de titular en el mismo jardín.

Una vez que finalizó sus estudios, a finales del año 1995, empezó a trabajar en el Nivel Primario en el Colegio Jesús María, con chicos de primero a sexto grado, todos varones. Esa fue su primera experiencia en Educación Física Escolar de nivel primario. En ese Colegio fue desarrollando su labor, a medida que también iba creciendo el Colegio. En ese entonces, el establecimiento era sólo para mujeres, y lo decidieron abrir también a varones, por lo que el docente entrevistado quedó a cargo de toda el área de Educación Física de Nivel Primario de varones.

- “Me convocan para este colegio donde estoy hoy trabajando, donde hoy sigo. Entraban los varones en el colegio. Era un colegio de mujeres y se estaba haciendo mixto y empezaban los varones en primer grado. (...) Entonces me llaman ponele en abril, mayo, para armar actividades a la tarde, completar la jornada de los chicos con actividades de talleres deportivos: escuelitas de fútbol, un taller de recreación, uno de iniciación deportiva y creo que con esas tres cosas arrancamos. Y después, como era un colegio de mujeres, había mucha población de mujeres, y empezaban a ver como una movida y se generó algo de hockey, una escuelita de hockey. (...) En ese colegio particularmente empecé con estos talleres del turno tarde, que eran extraprogramáticos, eran escuelitas deportivas, y fueron mutando en estos 20 años. (...) Seguí con fútbol durante muchos años, que era una escuelita de fútbol de primero a séptimo”.

Después, en el año 1998, también fue tomando horas en el Nivel Secundario del mismo Colegio, a medida que iba creciendo el establecimiento.

Hoy en día, sigue trabajando en el Jesús María, el mismo establecimiento en el que arrancó hace más de veinte años, teniendo algunos grupos a cargo y siendo el encargado de toda el área de Educación Física del Colegio (cumple la función también de jefe departamental de toda la educación física del colegio).

3.1.4 Sentido de la planificación

La siguiente variable analizada es el sentido que el docente le da a la planificación. Luego de la entrevista y de las observaciones, se puede determinar que él le da sentido a la planificación desde lo organizativo, para poder tener un orden en sus clases, pero siempre lo plantea como algo flexible, posible de ser cambiado a partir de las diferentes situaciones que se puedan ir dando en las clases.

Gómez Smyth (2016) afirma que existen una gran cantidad de modalidades de planificación que se utilizan en la Educación Física Escolar, pero estas modalidades no provienen del área específica, sino que fueron pensadas desde otras áreas de las Ciencias de la Educación y luego fueron llevadas a la educación física para poder planificar. Por esto es muy importante analizar las modalidades de planificación que utilizan hoy en día los docentes para poder pensar formas que sean más específicas del área para un mejor desarrollo de la disciplina.

- "A mí me ordena muchísimo. Siempre me sirve saber en qué tema estoy. (...) Siempre como previo yo voy con esa idea. Yo sé que estoy con este tema y voy con una idea de un juego... bueno, hoy me toca seguir con esto, no terminé el circuito de la clase pasada... con esa idea siempre voy. (...) Cuando lo haces, sos Gardel, porque entras con esa tranquilidad de saber que tenes la clase armada, ya sabés. Después por ahí no hiciste esa clase porque no resultó, el grupo no estaba para hacer eso, vino con otra inquietud, listo, corremos la clase esta que yo tenía planificada, vamos con otra cosa, eso se puede cambiar. Pero ir con la tranquilidad del tema y más o menos una actividad, un juego, te tranquiliza, te ordena, te arma ¿viste? Te deja más tranquilo".

Como se ve en la cita anterior, el docente entrevistado plantea que el sentido más importante que tiene la planificación, en su opinión, es lo organizativo, ya que le permite organizar sus clases y tener una idea de qué va a hacer durante el desarrollo de la clase. Pero, al mismo tiempo, lo ve como algo flexible, es decir, se permite cambiar dependiendo cómo se va desarrollando la clase, a

partir de inquietud de sus alumnxs o situaciones que vayan aconteciendo en la clase.

- “Si vas con la clase armada de antemano te da una ventaja terrible porque más allá de que vos después le agregues o le saques o le cambies, vos fuiste con una idea y estás convencido de lo que vas a hacer. Después te das cuenta que por ahí no funciona. Vos planificas en un papel, llegaste a la clase y es otra cosa. Pero es distinto. Vos tenías una idea.

La planificación igual no es estricta. Yo veo que el grupo avanzó, buenísimo seguimos. Si no avanzó, seguimos atrás”.

Según lo desarrollado en el marco teórico, lxs autorxs, concluyen que “la planificación de la EF es un proceso creativo, dinámico y que no debe estar sujeto a un planteamiento rígido” (Viciano Ramirez & Cocca, 2011, p.6). Según Gómez Smyth (2016) ya no hay que planificar por contenidos u objetivos. Esta forma de planificación, más técnica, oprime a lxs docentes y no les da lugar a lxs educandxs en el proceso. Como en la Educación Física se transitan experiencias corporales con gran impacto en la subjetividad de las personas, no se puede planificar por contenido, ya que de esta manera no se tendrían en cuenta las subjetividades de cada unx de lxs alumnxs. Lo ideal sería “pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible (...). Lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone” (Gómez Smyth, 2016, p.3).

Según lo expuesto por el docente en la entrevista, su opinión se acerca mucho a los que plantean los autores en el párrafo anterior. Él ve a la planificación como una cuestión burocrática/administrativa, que sirve para que el establecimiento tenga un seguimiento de lo que está sucediendo en las diferentes clases, pero cree que lo más importante de planificación es cómo te ordena para poder tener herramientas para desenvolverte en la clase y poder ir tomando las inquietudes de lxs alumnxs y seguir desarrollando los objetivos que se habían planteado en la planificación, pero siendo flexible según lo que suceda.

3.1.5 Modalidades de planificación

La última variable analizada son las modalidades de planificación. El docente utiliza, por un lado, un Proyecto de Educación Física anual, que presenta a principio de año a las autoridades del colegio, un libro de temas, que va llenando día a día con información sobre cada clase, y un cuaderno del docente o planificación no escrita personal, que utiliza en algunas ocasiones para poder tener una organización previa de lo que va a realizar en la clase.

- “Presentamos una planificación anual a principio de año, que tiene que ver con el diseño curricular, en este caso con la NES. Presentamos una planificación departamental, yo soy el jefe de departamento también. Así que presentamos una planificación departamental también, que incluye competencias internas, unas competencias que armamos con otros colegios de la comunidad. (...) A principio de año, junto con las planificaciones de cada grupo, de mujeres y de varones”.

Este Proyecto anual que desarrolla el docente, se relaciona con la propuesta de Gómez Smyth (2016), de generar un Proyecto de Educación Física, que se plantee desde la posición ideológica y pedagógica del docente, pero que se articule con las trayectorias educativas de cada grupo. Para esta modalidad, el autor plantea dos aspectos claves. Por un lado, el/la docente debe pensar previamente cuál es su perspectiva ideológica y pedagógica desde donde va a trabajar y desde donde va a pensar todo el proyecto. Por otro lado, el/la docente debe definir cómo entiende a la educación física, el sentido que le asigna. Luego de estos puntos iniciales, se podría pasar a pensar los siguientes componentes de la planificación, como las propuestas de enseñanzas, las intervenciones que se van a llevar a cabo y los temas y los saberes propios del proyecto. Lo importante es “saber para qué voy, no saber el contenido y/u objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a cada y todas las clases donde los contenidos circularán” (Gómez Smyth, 2016, p.3).

En segundo lugar, el docente plantea que en el Colegio tienen un “libro de temas” en el que desarrolla los saberes que se propusieron para cada clase.

- “Y después tenemos un libro de temas. Todas las clases tienen un libro de temas en el cual nosotros ponemos qué es lo

que estamos trabajando, los contenidos, y brevemente actividades. Esa es como nuestra firma de presencia, de presente ¿no? Es un cuaderno grande que dice la fecha, dice objetivos o contenidos, actividades y la firma tuya. Y arriba dice qué curso o qué grupo y los días en que das y los horarios”.

Por último, usa la planificación no escrita o cuaderno del docente, en el que, antes de cada clase, trata de anotarse los contenidos y algunas de las actividades que quiere que se desarrollen en sus clases. Esta planificación a veces la hace escrita, en un cuaderno y otras veces lo hace de forma mental. También, suele realizar estas anotaciones una vez finalizada la clase, para tener un registro de lo que se hizo en la clase y que le sirva para planificar las actividades de los días posteriores y continuar desde las actividades que ya realizó. Esto se puede relacionar con lo que Palomero Pescador, Palomero Fernández & Fernández Domínguez (2010) denominan como cuaderno de bitácora. Este es un lugar donde los docentes escriben todo lo sucedido en una clase luego de finalizada para tener un registro de lo acontecido y poder planificar la siguiente o las siguientes clases a partir de lo que va surgiendo en el día a día. Tener un registro escrito permite que todo quede en un cuaderno, que pueda ser leído en cualquier momento para observar las situaciones que fueron surgiendo en las diferentes clases y poder seguir el proceso a partir de todo lo que quede registrado. “Se trata de una herramienta que favorece la reflexión significativa y vivencial, (...), que proporciona información sobre la vida mental y emocional y que contribuye al desarrollo profesional y sociopersonal de los estudiantes” (Palomero Pescador, Palomero Fernández & Fernández Domínguez, 2010, p.337).

3.2 Conclusiones y sugerencias

Al inicio de la investigación se planteó un objetivo general y tres objetivos específicos que se desprendían del mismo. Luego de los resultados obtenidos en la investigación, expuestos en el apartado anterior, se determinan las siguientes conclusiones.

En cuanto al primer objetivo, “Establecer la/as función/es sociales que le otorga el docente a la Educación Física”, se concluyó que el docente le otorga a la educación física una función social de inculcar valores y generar

aprendizajes en sus alumnxs a través de la práctica deportiva. Es decir, tiene una visión deportivista de la educación física y busca generar distintos aprendizajes en sus alumnxs a partir de fomentar que ellxs practiquen deportes en la escuela, o que se interesen por seguir practicando deportes fuera de ella. El docente ve a la educación física como un espacio donde sus alumnxs puedan socializar y llevar adelante aprendizajes relacionados no sólo con las actividades deportivas, sino aprendizajes que puedan llevar a los distintos ámbitos de sus vidas. Pero estos resultados siempre los busca lograr a partir de prácticas deportivas, por lo que se concluye que el docente tiene una visión deportivista de la educación física y le otorga esa función social. Este objetivo pudo ser cumplido en su totalidad, aprovechando la extensión de la entrevista realizada y la gran cantidad de información brindada por el docente en dicha entrevista, lo que permitió concluir con seguridad la función social que el docente le otorga a la educación física.

En relación al segundo objetivo, “Describir las modalidades de planificación que utiliza el docente en sus clases de Educación Física”, el docente utiliza tres modalidades diferentes. Por un lado, presenta un Proyecto de Educación Física anual a principio de año a las autoridades del colegio. También utiliza un libro de temas que llena con información sobre cada clase, día a día. Por último, en algunas ocasiones, utiliza un cuaderno del docente o planificación no escrita personal, para poder tener una organización previa de lo que va a realizar en la clase. Para el cumplimiento de este objetivo, hubiese sido más rico tener la posibilidad de acceder a estos tipos de planificaciones utilizadas por el docente para poder realizar un análisis más preciso de estas modalidades que el docente utiliza para planificar. Se pudo determinar las modalidades a partir de lo expuesto en la entrevista, pero hubiese brindado información más rica el acceso a dichas planificaciones.

Por último, el tercer objetivo específico, “Identificar los saberes de la cultura corporal que selecciona/propone y hace circular el docente en sus clases de Educación Física”, se pudo determinar que el principal saber que circula en las clases del docente es la práctica corporal deportiva, siempre realizando prácticas deportivas sociomotrices de comunicación y cooperación práxica. En cuanto al cumplimiento de este objetivo, se pudo determinar claramente, ya que en todas las clases observadas se practicaron sólo actividades de este

tipo. Igualmente, hubiese brindado más información poder observar una mayor cantidad de clases para poder realizar una conclusión más amplia sobre este objetivo planteado.

El objetivo general de la investigación es “Establecer la relación de la función social asignada a la Educación Física por un profesor de nivel secundario, con las modalidades de planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal que utiliza el mismo profesor en sus clases”. En relación a esto, se determinó que los saberes sobre la cultura corporal que circulan en las clases del docente estudiado están claramente relacionados con la función social que el mismo le otorga a la educación física. Él busca generar aprendizajes en sus alumnx s a partir de la práctica deportiva, y los saberes que circulan son, principalmente, prácticas corporales deportivas. Las modalidades de planificación también se relacionan con la función social y con los saberes que circulan, ya que el docente presenta el Proyecto de Educación Física a principio de año, en el que desarrolla los deportes que se van a practicar en el transcurso del año, y los diferentes aprendizajes que se van a buscar lograr con la práctica de estos deportes.

El cumplimiento del objetivo general permitió responder al problema de investigación conexas, que era la pregunta “¿cuál es la relación que existe entre la función social asignada a la Educación Física, con las modalidades de planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal, en un profesor de Educación Física de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires?”. Esto pudo ser respondido en el párrafo anterior, con el cumplimiento del objetivo general de la investigación.

Las tres hipótesis planteadas al inicio de la investigación, se pueden validar empíricamente en parte, ya que algunas de ellas se comprobaron en su totalidad y otras se comprobaron sólo en parte. La primera hipótesis fue que la función social que le otorga el docente a la Educación Física es la de, a partir de una visión deportivista, desarrollar capacidades físicas de lxs alumnx s para la práctica deportiva, justificando su inclusión en la gran cantidad de valores educativos que presenta el deporte (trabajo en equipo, compañerismo, respeto, fortalecimiento del espíritu). Esto fue comprobado, en parte, ya que la función social que le otorga el docente a la educación física es la de desarrollar las capacidades físicas en sus alumnx s para mejorar su calidad de vida y que

puedan participar en los deportes que ellxs deseen, pero no busca sólo eso, también busca generar otros tipos de aprendizajes en sus alumnxs, a partir de la práctica de las prácticas deportivas, para que ellxs los puedan trasladar a otros ámbitos de sus vidas. La segunda hipótesis pudo ser validada pero también en parte, ya que se planteaba que las modalidades de planificación utilizadas por el docente son, por un lado, un Proyecto de Educación Física que se plantea articulando la posición ideológica y pedagógica del docente con las trayectorias educativas de cada grupo y, por otro lado, un cuaderno de Bitácora, donde escribe lo sucedido en cada clase luego de finalizada, para tener un registro de lo acontecido y poder planificar las siguientes clases. Esto fue comprobado empíricamente, pero también se concluyó que el docente utiliza un libro de temas, lo que no había sido desarrollado en la hipótesis. En relación a la tercera hipótesis, esta pudo ser validada empíricamente en su totalidad a partir del trabajo de investigación, ya que se planteó que los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases del docente observado son, principalmente, prácticas corporales deportivas, y esto pudo ser comprobado en la entrevista y en las observaciones realizadas.

Para finalizar, se sugiere continuar con esta investigación, realizándola con otrxs docentes, para poder seguir enriqueciendo el trabajo de investigación que busca estudiar las prácticas pedagógicas que desarrollan lxs docentes de Educación Física de nivel primario del sistema educativo argentino. Mayor cantidad de docentes estudiados va a permitir enriquecer la investigación. Además, se sugiere que, en futuras investigaciones relacionadas con esta, el proceso de análisis de la práctica pedagógica del docente sea más amplio, que se puedan realizar una mayor cantidad de observaciones de sus clases, para poder obtener información más precisa sobre las características del mismo y poder llegar a conclusiones más ricas. Se propone utilizar un año lectivo completo para realizar las observaciones y poder realizar más de una entrevista, y así poder obtener mayor información.

4. Anexos

4.1 Anexo 1: Registro Entrevista realizada a un profesor de educación física de escuela secundaria argentina.

Código de entrevista: [22202 EA](#)

Fecha y hora de entrevista: **31 de Octubre de 2019 18:00hs**

Entrevistador: [Tomás Mango](#)

Correo electrónico: tomi.mango@hotmail.com

Referencias:

- Entrevistador: **T**

- Entrevistado: **E**

Pre Entrevista

Primer contacto: (18 de Octubre de 2019)

T (audio de Whatsapp): Hola Fer, ¿cómo andás? Te mando porque te tengo que hacer una consulta. Viste que yo estoy terminando el Profesorado de Educación Física, termino ahora en Diciembre, y en la UFLO junto con el Profesorado termina también la Licenciatura en Actividad Física y Deporte. Y como final de la Licenciatura tenemos que hacer un trabajo de investigación. En realidad lo que hacemos es meternos dentro de un trabajo de investigación que está haciendo la Universidad, que está investigando sobre prácticas innovadoras en la Educación Física, y nosotros para terminar la Licenciatura tenemos que investigar sobre modalidades de planificación y saberes corporales que circulan en las clases. Y, entre las cosas que tengo que hacer, tengo que buscar un profesor que esté trabajando hoy en día en cualquier nivel, y tengo que hacer una entrevista y tres observaciones, tengo que ir a observar tres clases. Yo sé que vos estás laburando ahora en colegios y te quería consultar si podía hacerlo con vos. Si tenés tiempo, si no tenés problema, lo que tendría que hacer es eso, juntarnos un día a hacer una entrevista, que dura más o menos entre cuarenta minutos y una hora, que yo la grabo y después la transcribo, y después ir a observar tres clases donde vos estés trabajando. Te quería preguntar eso, si no tenés problema vos, si me confirmas, yo tengo que pedir en la facultad para que me habiliten a hacerlo y para que me den el permiso para ir a la institución que estés. Te quería

preguntar eso, si tenés tiempo, si no tenés problema y si lo puedo hacer con vos.

E (audio de Whatsapp): ¿Qué hacés Tomi? No, no tengo ningún problema. Después si querés te llamo, con más tiempo, a la tardecita o mañana, y lo charlamos mejor. Pero calculo que le vamos a encontrar la vuelta, no va a haber problema. Yo tengo primaria y secundaria así que después podemos ver bien qué te conviene y eso. Te mando un abrazo, ahora estoy entrando a dar clase pero después te llamo y lo charlamos mejor. Abrazo.

T: Dale, buenísimo! Avisame cuando te liberes y hablamos bien.

Segundo contacto: (23 de Octubre de 2019)

(Llamado telefónico)

T: Hola Fer, te llamo por lo del trabajo de investigación que te conté el otro día. ¿Podemos coordinar un día para hacer la entrevista y ya empezar?

E: Dale, ¿el miércoles de la semana que viene a la seis de la tarde te parece bien? La hacemos en mi casa así estamos tranquilos.

T: Dale, buenísimo. Nos vemos el miércoles entonces.

Apertura de entrevista:

T: Bueno, hola Fer... como te había comentado, estoy en el último año de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la UFLO. Como te dije, estamos haciendo un trabajo de investigación sobre modalidades de planificación y circulación de saberes en la Educación Física, así que vamos a hacer esta entrevista. Más o menos va a durar entre 45 minutos, dependiendo cuánto nos extendamos. Si no tenes problema voy a grabar así después podemos analizar estos datos.

E: Perfecto.

T: La idea es, como te dije recién, que me cuentes, que te puedas explayar, que te sientas cómodo en contarme toda tu experiencia. Así que arrancamos...

Entrevista

T: La primera pregunta es si recordás por qué elegiste ser profesor de Educación Física cuando arrancaste a estudiar.

E: Si, un poco por un profe de mi colegio o por varios profes del colegio. Teníamos un grupo de docentes en el colegio que era mezcla de algunos de Educación Física, otros en su momento de Catequesis. Y armaron como un grupo muy piola ellos de laburo y entonces nosotros acompañamos a los campamentos. Básicamente éramos un grupo de líderes para los más chicos. Por ahí, esas fueron las primeras aproximaciones a la Educación Física o actividades similares: campamentos, actividades recreativas en algún barrio donde íbamos a laburar. Se juntó un poco por lo social, por esto de formar parte de un grupo de referencia, y después eran actividades que me gustaban, que eran juegos. Así que eso fue armando un poco toda la historia.

Ese fue un grupo que evidentemente marcó un poco una línea. Y no sólo en mí sino en los que hoy somos amigos. De ese grupo hay muchos docentes. Ósea que evidentemente nos fue encolumnando y nos llevó ese grupo a elegir estas tareas o carreras docentes, no todos de Educación Física pero sí docentes en varias áreas.

Después, concretamente, hubo un profe que siempre recuerdo, Gonzalo Díaz. Fue profe, no recuerdo ahora de qué año, pero debe haber sido un tercer año del secundario o cuarto. Jugábamos al Hanball y el tipo empezó a armar como un grupo con el que quería y nos llevaba a competir a distintos lugares, al circuito KDT, nos anotaba en algunos torneos. Y bueno, también ahí se armó otro grupo y siempre recuerdo al tipo que venía el sábado por ahí que teníamos partido y agarraba el mate e íbamos en el colectivo, nos juntábamos en el colegio y nos llevaba hasta el circuito KDT. De onda lo hacía y esas cosas... siempre recuerdo a este profe que...

Después la verdad, en quinto, a la hora de elegir, yo ya había laburado en una escuelita de fútbol, había hecho alguna ayudantía ahí como en una colonia de vacaciones, también del colegio.

T: Estando ahí todavía en el secundario...

E: Estando en el secundario, sí. Pero a la hora de elegir en quinto elegí medicina. Empecé el CBC de medicina, también relacionado con esto de Fisiología, de la Anatomía... Todo esto evidentemente era una rama que me interesaba también y bueno, fue primero por ese lado. El CBC duró para mí unos meses y al año siguiente ya empecé el profesorado y la verdad que encontré en el profesorado una carrera que me encantó, amigos, y bueno, un lugar, un espacio, en el cual hoy sigo trabajando después de... yo me recibí en el año 95, así que unos cuantos años... no lo vamos a ni contar.

T: ¿Ahí te recibiste y ya arrancaste a laburar en colegios? ¿O cuándo fue que arrancaste?

E: Sí. Estudiando yo laburaba en otro lado y a la mitad de la carrera me convocan para un salón de fiestas infantiles, por un conocido, una cosa así. Hago una fiesta ahí, yo mientras laburaba de otra cosa nada que ver, cadete en otro lado. Hago una fiesta, me llaman para otra, empecé a trabajar los fines de semana en este salón animando fiestas infantiles. La gente del salón tenía un jardín de infantes. Me llaman un día para cubrir una suplencia en jardín y ahí empecé. En seguida dejé el trabajo de cadete y ya empecé a trabajar animando fiestas infantiles y en el jardín. Esas fueron mis dos primeras aproximaciones.

T: Ahí sólo con suplencias, en el jardín...

E: Sí, empecé una suplencia que después el profe que estaba, que también trabajaba ahí en el salón, dejó con lo cual quedé yo en el jardín y seguí. Después, a los dos años, el jardín cerró. Yo seguía con las fiestas infantiles. Y ni bien terminé el profesorado, terminé en diciembre del 95, en marzo consigo un trabajo en un colegio.

T: ¿De qué nivel?

E: Primaria. Primer grado y sexto grado. Dos grados eran, unas pocas horas pero para mí era... imagínate, te recibís y ya tenes la posibilidad de entrar al sistema... Ahí ya arranqué con ese colegio, ya fue mi primera experiencia real ya en un colegio como profe a cargo de un grupo. Mantenía las fiestas infantiles hasta ese momento y a los dos o tres meses de estar trabando ahí, por parte de este grupo que yo te decía del secundario, con el cual trabajábamos... bueno, a partir de ahí, de una amiga de ese grupo, me convocan para este colegio donde estoy hoy trabajando, donde hoy sigo. Entraban los varones en el colegio. Era un colegio de mujeres y se estaba haciendo mixto y empezaban los varones en primer grado. Ya estaban en jardín y empezaban en primer grado. Entonces me llaman ponele en abril, mayo, para armar actividades a la tarde, completar la jornada de los chicos con actividades de talleres deportivos: escuelitas de fútbol, un taller de recreación, uno de iniciación deportiva y creo que con esas tres cosas arrancamos. Y después, como era un colegio de mujeres, había mucha población de mujeres, y empezaban a ver como una movida y se generó algo de hockey, una escuelita de hockey. Yo en ese tiempo había jugado al hockey y estaba haciendo el curso de entrenador, entonces enganchó justo y se armó la escuelita de hockey.

Así que bueno, se sumó hockey, se sumó fútbol, vóley. Porque si bien estaba pensado para primaria, para integrar a los varones y a las chicas de los primeros ciclos del primario. No había este tipo de actividades en el colegio y claro, empezaban a venir las chicas del secundario a decir "che, nosotras queremos tener" y bueno, "qué quieren hacer?", vóley. Bueno, entonces empezamos a armar como talleres extraprogramáticos de vóley. Bueno, salíamos a jugar con otros colegios... fue como el inicio. Ahí ya me instalé en el colegio en ese sector, durante las tardes.

T: Y desde ahí estás...

E: Y desde ahí sigo en el colegio. En ese colegio particularmente empecé con estos talleres del turno tarde, que eran extraprogramáticos, eran escuelitas deportivas, y fueron mutando en estos 20 años, fueron mutando. Pasamos por

natación, pasamos por tenis, incluso. Ya te digo, estaba toda la tarde libre, un colegio muy chico que empezaba a crecer y que estaba toda la tarde libre, había sólo inglés y danza creo. Entonces bueno, al entrar los varones y buscar otras actividades se armó pero no sólo para los varones sino que estuvo bueno porque se fue integrando todo el colegio en eso. Después la verdad que lo que fue sobreviviendo fue fútbol, hockey e iniciación deportiva. Como que fueron tomando mayor importancia, fueron creciendo en número, hubo que desdoblar días, entonces ya no quedó mucho más espacio y tiempo para otras actividades pero esas son las que se mantuvieron de ese taller original que yo había armado. Después se armaron, con el tiempo, vino Taekwondo... yo dejé, a los años, de dar hockey y convocamos a una profe que dio porque el fútbol empezó a crecer mucho. Junto con el avance de los varones en los años, en los grados, a medida que iban creciendo los varones se fue generando un grupo más grande, empezamos a competir en una liga, como que se armó una escuelita de fútbol.

T: Y vos te dedicaste más ahí, a eso.

E: Yo me quedé solamente ahí en fútbol, fui dejando lo que había iniciado. Vino una profe a dar hockey, se generó un espacio de gimnasia artística, entonces vino una profe y empezó a trabajar en eso. Ya te digo, era un colegio que tenía un solo curso. Digamos tenía 1ºA, 2ºA, ósea una línea sola. A los años de haber empezado ahí se desdobla y ya empieza a haber dos primeros, dos segundos, dos terceros... entonces empieza a crecer el colegio en volumen, en necesidades, y bueno, ahí se armó. Y bueno, seguí con fútbol durante muchos años, que era una escuelita de fútbol de primero a séptimo, que después esos chicos que llegaron a séptimo quisieron seguir jugando, y con la misma liga de profes, una liga que habíamos armado con otros profes, con toda una línea de juegan todos... venía más por ese lado, de participar, de formar parte de un equipo, no era una liga competitiva. Pero que nos resultaba porque jugaban todos los chicos, venían re contentos, nos llevábamos bien entre los profes que la organizábamos, así que durante muchos años, casi ocho años, fue el recorrido que tuvo esta liga. Anduvo bárbaro. Es más, cuando los chicos pasaban a primer año la mantuvimos como dos años más, saltando

de fútbol 5, que era el que jugábamos, a fútbol 7 y 9, en cancha de césped. Ósea seguíamos con los de la secundaria que venían con toda la historia de fútbol desde la primaria y la continuamos por lo menos dos años más hasta que bueno, después ya más grandes empezó a mermar la cantidad de chicos que teníamos en esas edades y se terminó la secundaria... y a los dos años cambia un poco la modalidad en el colegio: antes venían exclusivamente a los deportes y también por esto de que el colegio cambió y fue creciendo, hubo una necesidad de organizar las tardes. Entonces vos ya no podías venir solamente a fútbol, tenías que venir toda la tarde. Entonces por ahí a la tarde tenías inglés, tenías fútbol y tenías teatro. Entonces no solo se encareció venir a la escuelita sino que ya tenías otras actividades. Entonces mermó la cantidad de chicos y ya bueno, dejamos de participar en la liga, al tiempo la liga desapareció también. Esa es un poco la historia de este colegio.

T: Y eso, ¿y en otros colegios?

E: Y en otros colegios, al principio ni bien empecé de recibido... yo tuve la suerte... a mí me gusta mucho el colegio, el patio era un lugar que a mí me gustaba, la iniciación deportiva, todo esto era como un lugar en el que más cómodo me sentía. Y bueno, inicio en estos dos que te contaba, en uno dando educación física, en otro con los talleres de la tarde. Yo empecé a repartir curriculumas en un montón de colegios. Laburito que hacía, imprimía y lo iba a llevar. En ese momento no había mail, no había nada, estamos hablando del año 96. Y me llaman de un colegio, de pura casualidad, en el colegio El Salvador, un colegio bastante importante. Me llaman para cubrir una suplencia en jardín. Y bueno, ahí empiezo a cubrir la suplencia en el jardín. Estuve todo un año, era una suplencia por embarazo. Una de las maestras del colegio, una maestra jardinera, era... sus hijas iban al Lasalle, que está enfrente. Esto estamos hablando de Callao y Viamonte, Lavalle, por ahí. Las hijas de esta maestra iban al Lasalle y jugaban hockey ahí. Yo estaba haciendo el curso de entrenador de hockey ese año. Salía del colegio y me iba al Cenard que era el curso. Iba con el palo, viste la típica... y bueno, ahí se genera una vacante en el Lasalle en hockey y me dice "che vos...", "si, mirá, estoy haciendo el curso, jugué"... yo estaba jugando, jugué dos años en San Lorenzo, con un grupo

que... yo descubro el hockey en el profesorado en cuarto año como materia optativa. Y era todo el concepto del fútbol con otra dinámica y se generó la posibilidad de jugar en un club y bueno, se armó ahí un grupo y fuimos. Hicimos la optativa y dos o tres de ese mismo grupo terminamos jugando en San Lorenzo, con otros más. Y bueno, una experiencia, vivir un poco de adentro, que está bueno viste. Al año siguiente empiezo el curso de entrenado... así que...

T: Y te llevan ahí al Lasalle.

E: Me llevan al Lasalle. Y en el Lasalle laburé muchos años en la escuelita, que también participaban de una liga, jugábamos los sábados. El Lasalle en primaria era colegio y era una escuelita de hockey, pero en el secundario ya pasaban las alumnas a formar parte del club, porque el Lasalle funciona también como club de rugby y de hockey. Entonces...

T: Y tenía secundario también.

E: Yo no.

T: Pero el Lasalle digo.

E: El Lasalle si, si.

T: Ah, pero vos trabajabas sólo en la parte de...

E: Yo trabajaba solo en la parte de la primaria. Entonces ahí entro a hacer una suplencia y nunca más me fui. Estuve también hasta el año 2001. Entro en el 96 hasta marzo de 2001. Tengo que renunciar porque la escuelita de fútbol del Jesús María, que es donde estoy trabajando actualmente seguía creciendo y tenía que seguir poniendo horarios y ya no tenía más disponibilidad. Me chocaban los días de entrenamiento... durante un tiempo pude mantener las dos cosas pero en un momento tuve que optar y me fui bueno, para el fútbol.

En esos colegios más o menos se manejó toda la historia, por lo menos del principio. Después a nivel de colegios, se termina la suplencia en El Salvador, esta de nivel inicial pero que me había dado el entre al Lasalle, hasta que decidí yo irme para el proyecto de fútbol acá en el Jesús María, que ya había empezado y había crecido lo suficiente y lo sostuvimos hasta el 2008. En el 2008 se terminó la liga y si bien sigue la escuelita al día de hoy, y hoy sigo trabajando en la escuelita de fútbol, está planteada ya de otra manera, ya no es tanto escuelita sino que es un taller de juego orientado al fútbol para los chicos que se quedan a la tarde en el colegio. Esa es hoy la escuelita, ya no competimos en liga, hacemos algún encuentro amistoso con algún otro colegio pero no más que eso.

T: Y en secundario...

E: En secundario, en este colegio, en el Jesús María donde estoy ahora, yo inicio con los talleres que te contaba a la tarde. A los dos años, en el 98... yo empiezo en el 96... en el 98, me convocan para jardín, para nivel inicial. Empiezo a laburar ahí como profe de educación física en el nivel inicial. Ahí estuve también como diez años laburando en el jardín. Y empecé en el jardín en el 98. Y en el 99 empieza el secundario, abre también sus puertas a los varones... hasta ese momento era sólo para mujeres y abre sus puertas para varones y me convocan a mi también, que ya me conocían, que era parte también del colegio, de la tarde y del nivel inicial... me convocan para el secundario. Y ahí entro en el secundario, en el año 98, 99. Y es mi primera experiencia en el secundario, ese colegio. Después ahí... el secundario eran cinco varones, trabajábamos con una pareja pedagógica, con una profe, y laburábamos con todo el grupo... de primer año en ese entonces eran por ahí nose, 25-30 chicas con tres varones, al principio. Pero bueno, fue creciendo y fue llegando a lo que es hoy que de 150, te contaba antes, 50 son varones. Ya un tercio de la población de los varones, del total del secundario.

T: Bueno... ¿por qué hoy sos profesor de Educación Física en la escuela? ¿Por qué seguís trabajando en la escuela? ¿Por qué crees que seguís hoy en día?

E: Siempre me gustó el patio, siempre. No sabría decirte por qué. Pero es como un lugar que siempre me gustó. Por ahí tiene que ver también que fue lo primero que conocí. De hecho te contaba, mi primer laburo oficial como profe fue en un colegio, en un patio. Pero me gustó esto de... a ver, sin dar muchas vueltas... de jugar, de poder generar conocimientos, saberes... no se te va a pasar a vos, no se para qué lado orientarás después tu carrera o no, pero cuando ves todo lo que hay por hacer desde este lado. Después la experiencia te va llevando, no? A otras cosas, a decir que equivocado estaba o qué acierto esto, pero yo entendía que desde ese lado... y en el jardín particularmente me pasó, que fue al año de estar, ya estaba trabajando en el jardín, ese mismo año en El Salvador ya estaba trabajando en el jardín... descubrí un mundo fascinante, el de los chiquitos que eran pura magia, viste... entonces eran puro juego, y las capacidades y las cosas que podían hacer, me deslumbró eso, jardín me encantó. Así como te digo que hoy no puedo laburar más en jardín. Después de 10 años... creo que sí, diez o doce años de laburar a pleno en jardín, llegó un momento que dije "hasta acá llegué, hay que dar lugar a otros que lo hagan bien, que lo hagan mejor", yo ya había cumplido mi ciclo. Me había encantado y como todo, la vida viste va teniendo esas etapas... mi etapa de jardín se había terminado y tuve esta cosa de que... te va llevando... en jardín me llevó por un camino que me encantó, llegamos a hacer cosas que hoy lo miro desde este lado y, llegamos a hacer campamentos, llegamos a hacer cosas que decís... coincidió lo mismo viste, esto de, entramos con algunas maestras que teníamos casi todos la misma edad, entonces armamos un grupo que avanzaba y era un bloque viste que, nos retroalimentábamos unos a otros... colonia de vacaciones, hicimos de todo con el jardín. De hecho hoy sigo en el mismo colegio y siguen estando tres o cuatro de esas maestras, siguen estando. Nos conocemos de toda la vida y siempre recordamos esos momentos como viste, cuando uno recién se recibe tiene toda esa iniciativa, todas esas ganas... bueno, que pudimos todos canalizarla ahí y salieron cosas bárbaras. Siempre me pareció que tenía mil posibilidades el patio en la escuela, esto de tratar de generar en los chicos un lugar de juego, de aprendizaje, de intercambio de roles, de socialización fundamentalmente... eso me gustó y aparte era un lugar donde los chicos sí o sí iban. Por ahí si uno está

en un club llega un grupo que está interesado. Si haces un taller afuera de otra cosa, de natación, va el grupo que quiere hacer natación o al que lo manda a hacer natación. Acá tenés todos los intereses juntos, entonces está bueno poder llegar a todos de distintas formas, tratar de... supongo que es eso lo que me llamó la atención... tendría que pensarlo un poquito mejor, después, si se me ocurre otra cosa te la digo...

T: No, pero bien, bien... En cuanto a la educación física, ¿crees que necesita cambios?

E: Y sí, sí. En muchos aspectos. Nosotros, los profes, nos tendremos que hacer cargo de nuestros defectos y nuestras limitaciones, y muchas cosas con las que no coincido de la situación en la que nos encontramos. Muchas veces estamos mal vistos, los "tira-pelota", los "vagos". Yo no sé si hice las cosas bien o mal, eso después... pero siempre intenté hacer, siempre intenté buscar cosas nuevas para los chicos. Siempre intenté que las clases tuvieran una lógica, que se llevaran algo de esa clase. Después, si lo logré o no... seguramente hubo clases que no lo logré, clases que fueron un desastre. Te imaginarás que en veintipico de años de estar ahí habré pasado de todo, momentos de todo tipo, pero como que siempre la intención de generar algo, de dar algo nuevo, de que incluso los chicos se vayan con algo...

T: ¿Y por qué crees que por ahí están estos profesores "tira-pelota"? ¿Qué te parece?...

E: Eh, que se yo... ¿qué me parece?...

T: ¿O cómo sería el cambio ese? ¿Qué es, una cuestión de formación o cómo lo ves?

E: Mirá, en la formación yo hoy te digo cuánto nos falta en la formación, cuánto nos falta. Desde cosas básicas. Por ahí también tiene que ver con los profes que le tocaron a cada uno. Como hoy mis alumnos dirán "qué lástima que me tocó este profe, que no pude ver"... bueno, porque todos tenemos

nuestras limitaciones y... pero bueno, en cuanto a la formación me parece que sí... yo no sé cómo es hoy la educación física, estoy muy alejado del terciario, de la facultad, no sé ni siquiera cómo es el plan de estudio. Tengo entendido que cambió y que es más universitario de lo que fue cuando yo estudié. Yo estudié con un profesorado que tenías nose, diez, doce materias al año, las aprobabas, pasabas a segundo, cursabas todos los días en un horario, era más casi un colegio secundario que un universitario. Pero sí me han quedado del profesorado un montón de baches que... algunos, si no fui para ese lado fue porque o no me interesaron, y lo seguiré teniendo, ¿no? Para los lados que sí me interesó ir, las áreas que me interesó ir, en muchos casos tuve que profundizar o fui haciendo perfeccionamientos, o cursos o capacitaciones. Por otro lado, te deja un montón de cosas que por ahí tienen que ver con la edad. A mí me pasó en primer año, faltaba un profesor y terminábamos todos jugando al fútbol en el club y bueno, si faltaba jugábamos todos al fútbol. En cuarto año ya si faltaban era un garrón. Ya no jugabas tanto al fútbol y decías “uh, faltó, no pude hacer esto”, o te empezabas a dar cuenta de “che, yo el año que viene voy a estar dando clases frente a un curso y ¿cómo hago?”. Te empezaba a agarrar el miedo escénico ¿viste? Tenías que salir a la cancha. Yo igual tenía bastante experiencia porque venía de laburar pero después había cosas específicas, un colegio no era lo mismo que animar una fiesta, en la que yo por ahí tenía más experiencia. Tenía manejo de grupo pero después tenías que salir a dar el deporte o tenías que pensar en ciertos contenidos de la escuela que había que verlos, por ahí no la tenías tan clara. Entonces decís “uh, mirá, me faltó un montón acá y este deporte ya no lo veo más”, que se yo. Por decirte algo, Handball, que no sé por qué pero en general es muy común ver Handball en la escuela porque es fácil de ubicar en cualquier espacio, porque en general con pocos materiales te arreglás. En particular Handball nosotros tuvimos un muy buen profesor y la verdad que sirvió. Pero en el caso del básquet por ejemplo. Tuvimos dos años de básquet y salimos como medio rengos ¿viste? Hubo que salir a buscar, y decís... Yo creo que hoy, si yo diera una materia en el profesorado, aplicaría mucho más de lo que te va a tocar, en base a la experiencia. Bueno, qué me va a preguntar un chico, qué me va a pasar a mí cuando le tenga que explicar a un chico determinada cosa. Porque la técnica, el fundamento, si, lo agarro, lo miro en el libro, lo busco.

T: ¿Y eso crees que es de los cambios que necesita...?

E: A mí me parece que por ahí faltó esta lógica... que me parece que ustedes lo tienen más desde primer año, ¿no? Las prácticas, las observaciones. Bueno, nosotros tuvimos prácticas en tercer año. Tengo amigos que llegaron a tercer año y se fueron: "esto no es para mí". Tercer año. Te faltaba un año y pico o dos para terminar la carrera. Y recién ahí vieron. Entonces eso me parece que es importante. Tener prácticas o tener observaciones desde antes es muy importante. La metodología me parece que más aplicada... te repito, no sé cómo está hoy, por ahí vos me decís "no, en esto ha cambiado y ha mejorado mucho". Nosotros por ahí veíamos... era más cuadrado el tema. Teníamos un profe de vóley que nos pasábamos un año haciendo golpe de arriba, con una soga colgada. Y eso era todo. Jugando uno contra uno y dos contra dos. ¿Qué gané yo acá? Me tuvo todo un año. Cuando yo digo "che, pero me podrías haber explicado un montón más". Porque no importa si yo tengo buena técnica, importa que yo la pueda transmitir, que yo le pueda decir a los pibes "che, parate acá, parate allá, por qué se hace esto, qué te tienen que cubrir, qué no te tienen que cubrir". Toda una lógica del juego que el que no jugó y no lo vivió desde adentro por ahí no la tiene tan clara. Y, si bien lo nuestro es iniciación, en la primaria. Pero en el secundario a veces con la iniciación te alcanza y a veces necesitas mucho más y ves que podés dar mucho más, y te falta porque no lo tuviste. No lo tuviste y después vos también por ahí no profundizaste. Por ahí para estos niveles de la escuela puede funcionar y está bien. Pero decís "no sé si no hubiese tenido más conocimientos o más datos, no podría haber avanzado mucho más". Después, algo que me pasa más allá de la formación. Lo que veo es que los tiempos de la educación física son raros. Yo te puedo asegurar que en primaria los chicos de cuarto a séptimo grado, en la escuela donde yo estoy, que es una escuela de jornada simple, tienen cuarenta minutos a la semana, cuarenta minutos a la semana. No hacen nada. Entre que llegaron, se va el grupo que estaba, ya no son cuarenta, por ahí son treinta. Entonces ahí vos tenés que meter... los pibes vienen con ganas de jugar porque están en un colegio encerrados, los recreos son muchas veces en pasillos porque no hay patios. Habrá colegios que

tendrán patios enormes. En este en particular no son tantos los patios ni los espacios de juego. Entonces los pibes vienen de módulos de ochenta minutos de clase, un recreo en el pasillo, otros ochenta, y de repente te caen a educación física. Y tienen ganas de jugar, de moverse, esa necesidad corporal de... entonces un juego para descargar y entrar en calor, para moverte un poquito en clima.

T: Y ya se te va pasando...

E: Y se te fue. Querés meter algún contenido, algún saber, algo de lo que hayas planificado, o del deporte o no sé... los contenidos que estés trabajando en ese momento, y después querés cerrar aplicando eso ¿no? Por ejemplo si jugaste a algo relacionado con el handball, hiciste algún trabajito de handball, querés cerrarlo con un juego o meter dos actividades jugadas de ese deporte. Porque decís bueno, yo quiero trabajar a través del juego dos fundamentos del handball o uno y a veces ni siquiera llegás a cerrar. Ni hablar de volverlos a la calma. En cuarenta minutos se los devolves allá arriba a quien le toque. Pero eso, a los chicos les afecta y a nosotros también. Por ahí tenés cinco horas de clases seguidas ¿no? Con algún recreo pero cinco horas y vos querés aprovechar esos cuarenta minutos todo lo que no vas a hacer... “dale vengan, dale, dale”. Entonces les transmitís esa adrenalina, esa velocidad que vos necesitás para que se dé todo o que pretendés que se dé en una clase. Que es lo mismo que a vos te dicen “vamos a iniciar con un juego, después hay un desarrollo, un nudo y después un juego final, una vuelta a la calma”... esa clase, en cuarenta minutos es imposible, es imposible. Entonces eso me parece bastante complicado, los tiempos de la educación física. Por lo menos en este lugar. De repente yo voy a municipalidad, en una escuela de jornada completa, tienen cuatro horas a la semana los chicos. Entonces ya es otra cosa. Vos pensá que esos chicos que tienen cuatro horas a la semana tienen lo mismo que en este otro colegio en un mes. Entonces lo que ellos ven en una semana, los de jornada completa, los otros lo vieron en un mes. Lo que ven en un dos meses, de una jornada completa, es todo el año del otro colegio que tiene un estímulo semanal. Entonces te pasa hasta que te acordás los nombres distinto. De verdad, te llega un grupo que vos no conocés y hasta que llegás a

conocerlo pasan meses. Te acordás la cara, pero después identificar el nombre con la cara... porque lo tuviste una clase, a la clase siguiente por ahí faltó, lo volviste a tener a los quince días. No sabés nada de ese pibe, no sabés quién es, no sabés qué le pasa. Después con el tiempo ya más o menos la cara identificas, si le gusta, si no le gusta, si juega, si no juega, si se relaciona bien... pero los tiempos son difíciles. Vos me preguntabas por qué esto de los profes, del mote que tenemos de... y yo lucho bastante contra eso. Lucho bastante y no me hago el monolito, ni merezco un monolito ni una estatua. Pero no sé bien qué nos pasó o por qué se da esa situación pero al ves en muchos lugares. Así como te digo que por ejemplo vas a laburar a cualquier colegio, sobre todo en el secundario cuando se dan afuera del establecimiento de la escuela, "das clase acá en el polideportivo de coso", y agarrate. Llegaste, no hay nadie, ves un grupo de pibes que están ahí, "¿che ustedes son de segundo primera? De segundo...". No sabes si están todos, no te dan una lista, están fuera del colegio, tenes toda la responsabilidad. No te dan ni la llave, muchas veces. Casos concretos te estoy contando que me han pasado este año, el año pasado. Suplencias en municipalidad y llegas y decís... te vas a inmolar a ver qué pasa ahí porque... vas con tu bolso, tus dos o tres pelotas, conitos, y te pasa esto. No tenes a quien llamar, no te abren el cuartito. Si tenes suerte y coincidís con un profe o con una profe que está compartiendo horario, más o menos. Muchas veces estás solo. Y esto tampoco es sano, si se te lastima un pibe. Entonces por un lado te digo esto, por otro lado te digo también que resistimos un montón de cosas que otros no sé si harían. Muchas veces, y por acá no sé si no va la respuesta, uno se cree, o el profesorado te forma en esto de "bueno, dale que yo de alguna forma me la voy a arreglar". Después, con el tiempo, te vas sacando la capa de superhéroe y vas entendiendo otras cosas. Pero al principio... por ahí eso tiene que ver "bueno, yo me arreglo, dejá"... los campamentos, las salidas, manejar espacios abiertos. No es lo mismo hablar en un aula que hablar en un patio o en un campo donde se te dispersan los chicos. Entonces hay ciertas cosas que te van formando para decir "bueno, resisto, puedo manejar ciertas situaciones", que esas son, evidentemente, herramientas que te vas llevando y otras que decís "por qué llego a esto", de la pelota, de tirar la pelota... todos estamos cansados, todos cuando damos

muchas clases... tendrás días mejores, días peores, pero... eso lo llevamos y es función de todos y de cada uno cambiarlo, no hay mucha vuelta.

T: Bueno... nos metemos en planificación. Lo que vamos a hablar es del nivel que estamos analizando, el nivel secundario, el que después voy a hacer las observaciones, hablamos en ese nivel.

E: Si, dale.

T: Primero, ¿qué pensas de la planificación en general en educación física?

E: Mirá, a mí me ordena muchísimo. Cuando logras hacerla bien... te imaginarás que he probado veinte mil sistemas ¿no? Planificar por proyectos, planificar anual... me ha sucedido siempre que las anuales lo veo como algo tan grande, tan extenso, con un montón de contenidos que nunca llegas a dar. Y vas aprendiendo. Vas mirando el diseño. Después uno aprende a acotar y a ver según su realidad y los pibes y las características del espacio, de los materiales, y tus propias limitaciones. Ahí haces un combo y vas armando.

T: Claro, pero crees como que te ordena...

E: Te ordena. Para mí, te ordena. Reniego mucho con las planificaciones. No es que me salen fácilmente.

T: ¿Hoy qué método utilizas? ¿Cómo planificas?

E: Yo, por ejemplo, lo que hice fue que desde hace dos años, te contaba un poco antes, partí el año en cuatro. Eso me organizo mucho. Y también, fue una decisión que tomé. El diseño, en realidad, te dice que, a partir de la NES, trabajar... si yo leo todo lo que pretende el diseño que hagamos en 120 minutos por semana, en dos estímulos de 60, es también, casi imposible. Por lo menos en esta realidad de colegio que tengo yo, con los lugares de los que disponemos. Habrá más colegios que tienen más carga horaria, no lo sé. Pero

en general en secundario es bastante estándar la carga horaria, es 120 a la semana.

T: Y ahí en los cuatro bloques...

E: Yo lo que hago es dividir en cuatro el año. La primera mitad doy dos deportes. Este año arranqué con básquet y seguí con handball. Después de mitad de año, después de las vacaciones, volví con vóley y hoy estoy con fútbol. Entonces le dediqué 16 clases a cada deporte. Más o menos porque después tenés algún feriado, después tenes alguna jornada de perfeccionamiento docente, después tenes... yo por ejemplo los días de lluvia ya no puedo estar en el patio, no tengo el patio entonces tengo un patio columnas, una especie de sótano con columnas, pero bueno... adaptas un poco la actividad. La de fútbol te diría que se puede realizar bastante bien, las otras no. Pero entonces aprovecho en esos días como para hacer algún trabajo de formación física. Pero más apuntado a coordinación, a desplazamientos, a mejorar los desplazamientos. Me incliné más hacia ese lado.

T: Y dentro de esos bloques de cada deporte, ¿vas planificando?

E: Y armo... por ejemplo, recibo al grupo, algunos ya los conozco porque los tuve el año anterior, entonces, la realidad es que nosotros mezclamos grupos por una cuestión de cantidad. En el patio donde estoy, la verdad que trabajar con más de 15 o 18 ya no da, con secundaria ya no da. Porque es chico el patio, porque tampoco tenemos mucho material, y me pasa muchas veces, he tenido 25 o 30 años atrás e imagínate después, vos los querés llevar a jugar ¿no? Te hablo del vóley por ejemplo... 6 contra 6, tenía 12 jugando y tenía 18 afuera, tenía tres equipos afuera. ¿Cuánto pueden aprovechar esos chicos de una clase? Por más que rotaran cada tres puntos, no sé, inventara lo que inventara, partidos cortos, hacía canchas chicas para tratar de que... porque mi idea un poco es esa también, yo los quiero jugando todo el tiempo que pueda. No me interesa mucho la fila larga. Prefiero... en eso vengo más de la idea de llegar a través del juego, de estar más en movimiento y bueno, si tengo que reducir las canchas y hacer que jueguen más bueno, prefiero eso, aunque a

ellos les guste jugar cancha grande. Tratamos de hacer eso. Pero sí, por estos grupos que yo tengo, de 18 y eso, lo manejo así. Hago un diagnóstico, básicamente al principio, veo más o menos por dónde anda el grupo. Porque a veces en el mismo grupo tenes pibes que andan muy bien... yo doy sólo varones, aclaro porque por ahí en algún lado tenes grupos mixtos. Por ahora en el colegio yo tengo solamente varones. Entonces por ahí tengo un grupo de primero y segundo, una mezcla de primero y segundo, otra mezcla de segundo y tercero y otra de cuarto y quinto. Así está organizado hoy. Creo que a partir del año que viene, nos llegó una notificación que primero ya no puede estar con nadie. Pero la realidad es que nosotros tenemos... yo tengo seis varones en primero, siete... entonces estamos evaluando trabajar con la profe de mujeres en pareja pedagógica y empezar a hacer primero solo pero hacer trabajos mixtos.

T: Y ahí planificas... haces el diagnóstico...

E: En base al diagnóstico veo... "bueno, por dónde vamos... ni siquiera... no podemos controlar la pelota en el golpe de manos altas. Perfecto". Y ahí empiezo. La planificación igual no es estricta. Yo veo que el grupo avanzó, buenísimo seguimos. Si no avanzó, seguimos atrás, que se yo. Lo que yo te decía que decidí, viendo cuatro deportes en el año es que el avance sea mucho más lento en cada deporte. Los chicos van a tener una mirada de cuatro deportes, van a poder ver porque los van a vivir un poquito de adentro. Pero en primer año van a tener 16 clases... sacale una lluvia, sacale... ponele 10, 12. Y con eso se quedaron hasta el año que viene. Pero decidí progresar así y hace dos años que me resulta. Que los chicos están contentos con ver cuatro deportes porque es un grupo de distintas características, son grupos variados, y algunos si fuera por ellos jugarían solamente al fútbol... dos grupos de ellos jugarían solamente al fútbol, y a mí me parece que al fútbol van a jugar, acá adentro, en el colegio, y afuera seguramente. Entonces, que tengan la mirada de otro deporte me parece recontra interesante. Podría perfectamente hacer fútbol. Pero no tirar la pelota para hacer fútbol, sino hacer fútbol todos los años. Pero bueno, no es lo que dice el diseño. El diseño dice "demos actividades variadas"... es más, el diseño pide hasta deportes cerrados y deportes

abiertos. Yo, la verdad, deportes cerrados no estoy trabajando, más allá de alguna técnica de carrera de atletismo para mejorar, o de ejercicios de atletismo para mejorar la coordinación... más allá de eso, la verdad que no estoy trabajando deportes cerrados. Así que hago todos deportes abiertos y avanzo con eso.

T: Y esto de elegir estos cuatro deportes, ¿lo pensaste vos? ¿la institución no te pide nada?

E: No, me dan absoluta libertad para elegir yo lo que tengo que dar, siempre y cuando esté más o menos relacionado con el diseño curricular. Y los elijo un poco en base a las posibilidades del colegio. Es un patio de, ponele, 14 metros por 22. Ahí entra una cancha reglamentaria de vóley, tenemos una cancha después adaptada de fútbol y handball, dos tableros con aros de básquet, en una cancha chica, ya lo vas a ver cuando vengas, y hace unos años hicimos poner unos aros sobre los arcos pero no tienen tablero todavía, porque era para Netball, un deporte que trajo una de las profes de educación física cuando hacían las chicas... ya no hacen las chicas en ese patio, las chicas están yendo a otro lugar... nosotros como estamos corridos del horario de la primaria sí estamos ahí. Entonces bueno, esos aros estaban por ese motivo pero sirven, para algo de básquet sirven.

T: Y de la institución no tenés como alguna supervisión o no te piden planificación... ¿Cómo es ese tema?

E: Si, si. Presentamos una planificación anual a principio de año, que tiene que ver con el diseño curricular, en este caso con la NES. Presentamos una planificación departamental, yo soy el jefe de departamento también. Así que presentamos una planificación departamental también, que incluye competencias internas, unas competencias que armamos con otros colegios de la comunidad... son cuatro colegios de capital que perteneces a la misma comunidad, entonces organizamos competencias... talleres que damos, de fútbol, de vóley, de handball... por ahí juntamos a primer año, varones y mujeres, y damos un taller de dos horas de handball, de un determinado

contenido o fundamento de handball, que puede ser, que se yo, de la defensa... entonces en este taller hicimos la defensa con primer año. Entonces trabajamos todos ejercicios de defensa y mezclamos a los varones y a las mujeres que habitualmente no tienen actividades juntos. Después hicimos con cuarto y quinto un taller de fútbol. Las chicas querían jugar al fútbol entonces armamos taller de fútbol para cuarto y quinto año, donde vimos medio lo básico, conducciones, detenciones, pases... y quedó ahí. Y bueno, con la idea de continuar... lo empezamos el año pasado, lo continuamos este año y vamos viendo un poco las necesidades y los gustos. En realidad este de fútbol funcionó bárbaro, a las chicas les encantó porque era un espacio que querían y la propuesta fue hacerlo para, aparte, darles a las profes cierta mirada de cómo se puede dar el fútbol, que habitualmente, salvo que hagan alguna optativa, no tienen fútbol en el profesorado. Entonces ver cómo se puede relacionar con ejercicios o con la mirada del handball o del hockey, perfectamente vos podés adaptar a la lógica del fútbol, es bajar la pelota al piso y bueno... más allá de alguna técnica específica, el concepto de juego, de triangulación, de defensa lo podés adaptar.

T: Y todos estos talleres, todas estas planificaciones las entregas...

E: Esta es una planificación departamental anual que hacemos.

T: A principio de año es.

E: A principio de año, junto con las planificaciones de cada grupo, de mujeres y de varones.

T: ¿Y tenes alguna devolución de la institución?

E: Sí, la rectora es la encargada de revisar pedagógicamente esas planificaciones. Y, en reuniones de jefes de departamentos, lo que va viendo es si vamos avanzando más o menos acorde a lo que planificamos o no. A veces lo logras, a veces no, pero bueno, es como todo, vas reestructurando... "che,

no llegamos a hacer esto, volvemos, por ahí le erramos, planificamos con demasiada...”

T: Pero la única planificación que entregan, que presentan, es esa a principio de año.

E: Sí, y después tenemos un libro de temas. Todas las clases tienen un libro de temas en el cual nosotros ponemos qué es lo que estamos trabajando, los contenidos, y brevemente actividades. Esa es como nuestra firma de presencia, de presente ¿no? Es un cuaderno grande que dice la fecha, dice objetivos o contenidos, actividades y la firma tuya. Y arriba dice qué curso o qué grupo y los días en que das y los horarios. Eso lo piden, lo verifican, en muchos casos agarran la planificación y dicen “ah bien, está bien”... que se yo te hablo de la rectora, no digo que la rectora pueda definir si está bien o si está mal pero bueno, más o menos ve si vas en una línea, después en realidad la realidad es del jefe de departamento, ver que eso se cumpla ¿no? Que los profes estén trabajando. Nosotros somos tres, somos dos mujeres y yo. Y que eso se cumpla o que más o menos vaya...

T: Claro, y eso lo ven en lo diario...

E: Eso lo ves en tu planificación diaria. Nosotros tendríamos una planificación anual y después una bajada diaria, como una carpeta didáctica, un libro de temas donde vos pones día a día cómo vas avanzando con la planificación anual. Ese es como el control que lleva la rectora y que en realidad delega en mí para ver si las profes están haciendo eso. Y bueno, en mi caso con los varones si vamos avanzando según lo que planificamos.

T: Y en cuanto a esta planificación diaria que haces, vos me hablaste de que primero haces como un diagnóstico del grupo y después vas haciendo, me imagino, la planificación diaria para cada día.

E: Claro. A ver, por eso te decía cuando vos presentas a principio de año, presentas algo que después se va a ajustar. Porque sino tendríamos que

presentar la planificación... yo no tengo el diagnóstico las primeras tres clases o cuatro de cómo están en cada deporte...

T: Si, esa planificación que entregas es antes del diagnóstico.

E: Claro. Yo tengo una línea y en base a lo que dice el diseño y un poco la experiencia también me lo da, y el conocimiento de los chicos... bueno, yo sé dónde dejé, no con los nuevos pero sí con los que ya tengo, yo más o menos sé dónde dejé el año pasado. Bueno, yo sé que llegué hasta acá, bien, mal, más o menos o apenas vimos. Entonces después vos ves, yo sé que en el grupo de primer año por ejemplo arranco con golpe de manos altas, golpe de manos bajas, te hablo de vóley... y saque de abajo. Me propongo eso y por ahí llegar a jugar 3 contra 3 ¿no? Te hablo de fundamentos para que sea bien claro. Después es verdad que hay miles de otras cosas que vos ves y trabajas en las clases, pero estas tres cosas es como un objetivo bastante cercano ¿no? Golpe de manos altas, golpe de manos bajas, saque... y llegar al 3 vs 3, por ahí en 16 clases no llego. Entonces bueno, eso que estaba, que era mi planificación del grupo de primer año bueno, yo ya sé que no llegué, pero vos te vas a dar cuenta que no llegué o vas a poder controlarlo en mi libro de temas. Llegué hasta acá, llegué bien... yo hago una pequeña evaluación después de eso que es "la verdad que todos manejan el golpe de arriba, todos pudieron resolver las situaciones del 2 contra 2, ya hacen tres toques casi siempre" ¿no? Porque los pibes al principio es más tenis que vóley. Y bueno, "no, mirá, ya están empezando a jugar, empiezan a entender la lógica..." porque traer la pelota de atrás hacia adelante, tratar de dársela al del otro lado, que pase de la forma que sea más difícil de recibir... yo tengo que hacerle el punto. Entonces bueno, este pase con tanta parábola ya no me sirve, empezar a acercarme a la red me asegura poder pasar la pelota. Entonces bueno, todas esas lógicas a veces en 16 clases, con el grupo inicial no llegas.

T: Y eso lo retomas al otro año.

E: Y eso lo retomo al otro pero yo siempre hago una primera clase del deporte que empiezo jugando. A ver 2 contra 2, empiezo a ver cómo van en la

técnica, que se yo, yo sé que dejé en 2 contra 2, por ahí veo que lo resuelven el 2 contra 2 buenísimo, lo resolvieron. Cómo llegaron a resolverlo y bueno, mérito de ellos también. Nosotros vimos hasta acá y en ese momento no lo resolvían. Pero si no retomo siempre, como soy el mismo profe y tengo los mismos chicos me es más fácil retomar, volver atrás. En la planificación anual, que por ahí es el tema que a vos más te interesa, estoy cubierto digamos. Yo digo arranco con esto, con esto y con esto, no llegué, la planificación del otro año tendrá, se repetirá esto. Si llegué voy a decir bueno, la planificación viene... no sé podré avanzar al 4-4. Pero siempre voy año a año con el diagnóstico y ajustando.

T: Claro, bien. ¿Y en tus planificaciones, qué lugar tienen por ahí los gustos de los alumnos? Si te piden algo, si tienen alguna inquietud con alguna actividad o con algo ¿qué lugar tiene eso en tu planificación?

E: Bueno, esta decisión que yo te digo de poner cuatro deportes tiene mucho que ver con eso. El básquet fue una de las... yo no daba básquet porque no teníamos espacio para básquet. Metimos, unos años atrás, aros en el colegio, pudimos meter los aros.

T: Claro, y eso surgió de los gustos...

E: Y claro, entonces... estaban puestos para primaria, para iniciación deportiva porque están bajos, no tienen las medidas, pero secundaria empezó a querer jugar... "che profe y por qué no hacemos"... y a raíz de eso empezamos a hacer como pequeños talleres dentro de la planificación, empezamos a buscar de básquet y de fútbol. Yo daba sólo handball y vóley. Empezaron estos pedidos de los chicos y agregamos básquet y agregamos fútbol también. Lo de fútbol yo lo tenía cuando hacía la liga, teníamos un espacio de fútbol para secundario entonces fuera de la educación física había un espacio de fútbol. Entonces estaba como que "mirá, no, acá venimos a educación física, acá en educación física estamos trabajando esto, vení a fútbol"... porque era gratuito y era libre el espacio... "porque acá tenemos un espacio de fútbol para ustedes, vení y aprovechálo. Y tenes un estímulo

más"... y había muchos que venían y bueno, después eso se terminó y coincide también un poco con esto de empezar a meter talleres. Te digo talleres como proyectos más acotados... bueno, un mes tengo ocho clases de este proyecto de fútbol, y hacemos esto, esto y esto, y cerramos con un torneíto.

T: Eso no es dentro de la clase, sino que es...

E: No, esto yo lo empecé a hacer en las clases en algún momento ante el pedido de los chicos. Entonces dentro de mi planificación anual empezó a aparecer como un proyecto, una planificación por proyecto... bueno, yo doy handball y vóley pero voy a meter en el año dos proyectos. Uno de básquet a principio de año y uno de fútbol a fin de año... más acotados, la carga más fuerte estaba en puesta en handball y en vóley pero empezó a aparecer como un mes de un deporte. Entonces de los cuatro meses que tenía la primera mitad, había uno dedicado al fútbol. Bueno, y esto fue derivando. Y apareció por el pedido de los chicos, por los gustos de los pibes, y fue apareciendo en lo que es hoy la planificación que la mantengo desde el año pasado, que me resultó, en hacer este muestreo de cuatro deportes. Después, los pibes desde que entran quieren "hoy fulbito" ¿no? Esto te pasa también. "Pará dale, si vas a tener un espacio de fútbol. Vas a tener un espacio para empezar a entender la lógica del fútbol. Porque todos jugamos pero después hay una lógica, y que es muy similar a la lógica que yo te puedo hablar, en algunas cosas del handball"... de otros deportes, y que te sirva lo que viste en handball, puedas aplicarlo también al concepto de pararme en el camino del que viene a hacerme el gol... cómo marco, y de atrás, de adelante, del costado, no, no, parate en el camino del que viene, después si te van a tirar la pelota a un costado estarás a lo mejor de costado, si la pelota viene de allá estarás de atrás...pero la lógica es "no lo dejes pasar". Esto a mí es una de las cosas que más me gusta, con los años me fui metiendo y fui descubriendo que era lo que más me gustaba, como desde el primario... empezar a entender estas lógicas, que no siempre se dan en el juego formal, que las puedes trabajar con pequeños juegos con pelota o sin pelota, desde una mancha que pueda tener esta lógica de no dejar pasar al otro, que después la puedan trasladar a la defensa del

handball, a la defensa del fútbol. Ese estadio desde la iniciación deportiva en los últimos cursos de la primaria y los primeros tres, ponele, de la secundaria, está bueno, es como el nicho donde hoy yo me siento más a gusto. Esto es el lugar donde más me gusta estar.

T: Bueno. ¿Y qué sentido le das a la planificación? Me hablaste de esto como que te ordena.

E: Me ordena. Y no te voy a mentir, no siempre... me ha pasado miles de veces... siempre voy con una idea, yo sé que estoy... ponele a mí me sirve saber que estoy... bueno estoy dando en primaria, no sé, técnicas de carrera o alguna cuestión relacionada a algún fundamento o alguna técnica de atletismo... porque en primaria todavía es más amplio lo que yo busco en los últimos grados. Si bien el tiempo es incluso menor, tenemos que pasar por todo eso. Porque en realidad no estoy buscando que lancen bien jabalina, no hago nada de eso, pero sí que puedan armar el brazo, sí que puedan saltar, sí que puedan combinar no sé una carrera, un salto y un lanzamiento. Y si lo desglogás estás corriendo, estás saltando, y lo podemos usar para atletismo. Esa lógica de desarmar, de usar cosas de un deporte o de otro... Uh me perdí...

T: De la planificación, el sentido, esto de como que te ordena.

E: Bueno, siempre me sirve saber en qué tema estoy. Yo sé que voy hoy por esto, estoy en atletismo. Yo sé que dejé acá... tengo un cuadernito que es impresentable, pero es mi cuadernito.

T: Y vos lo entendés...

E: Claro, yo sé qué le di a séptimo la clase pasada. Tres palabras, un dibujito, dónde quedó y dónde no quedó. La verdad que lo hago y trato...

T: ¿Y eso lo haces previo a la clase o cuando termina?

E: No, siempre como previo yo voy con esa idea. Yo sé que estoy con este tema y voy con una idea de un juego... bueno, hoy me toca seguir con esto, no terminé el circuito de la clase pasada... con esa idea siempre voy.

T: Claro, y cuando termina la clase, ahí agarras el cuadernito y...

E: No, yo voy con ese cuadernito ya como armado. Pero no fui así siempre y no soy así siempre. Cuando lo hago, sos Gardel, porque entras con esa tranquilidad de saber que tenes la clase armada, ya sabés. Después por ahí no hiciste esa clase porque no resultó, el grupo no estaba para hacer eso, vino con otra inquietud, listo, corremos la clase esta que yo tenía planificada, vamos con otra cosa, eso se puede cambiar. Pero ir con la tranquilidad del tema y más o menos una actividad, un juego, te tranquiliza, te ordena, te arma ¿viste? Te deja más tranquilo. No te voy a mentir que he llegado con alguna clase y tenía idea del tema pero no se te ocurre, no se te cae una idea piola... porque querés cambiar, querés buscar, y a veces la vida no te dejó, porque no sé, y esas clases como que las armas, porque tenes la capacidad de armarlas igual en el momento pero seguramente te vas dando cuenta, "mirá, pasaron dos grupos y vi esto"... me ha pasado y nos debe pasar a todos, pero decís "esta clase no la preparé y me costó dos grupos llegar a la clase" ¿entendés? Y decís "tendría que haber pensado antes". A veces te pasa que llegas con la idea, o un día que la clase no funcionó porque llegaste, tenías una idea, llovió y tenes que ir a otro lado. O llegaste y ese día el patio no estaba... bueno, entonces reacomodas. Pero a veces te pasa que el primer grupo es el que termina pagando esa falta tuya de no haberlo programado, de haber jugado con un imprevisto que pasó, bueno. Se acomoda, lo armas, tratás... cuando vos ya conoces al grupo y conoces los espacios y sabes los materiales que tenés decís "bueno, cómo lo organizo", pero te pasa. Si vas con la clase armada de antemano te da una ventaja terrible porque más allá de que vos después le agregues o le saques o le cambies, vos fuiste con una idea y estás convencido de lo que vas a hacer. Después te das cuenta que por ahí no funciona. Vos planificas en un papel, llegaste a la clase y es otra cosa. Pero es distinto. Vos tenías una idea... muchas veces los pibes... esto es lo maravilloso... vos vas con una idea y te salen... con la misma idea que por ahí

tenías para dos sextos, no sale igual la clase. Por ahí en uno, uno de los chicos o de las chicas hizo algo que decís “mirá, mirá que fácil esto y yo estaba...”, esas son las cosas que... siempre me acuerdo una anécdota de un... jardín, un campamento, estábamos jugando un juego en el campo, no me acuerdo cuál, y de repente parte del campo tenía los pastos así de altos (lo muestra con las manos). Cuando los chicos entraron al pasto, todos automáticamente levantaban las rodillas, y decís “si yo a estos chicos les digo levanten las rodillas para correr ninguno la va a coordinar”, empiezan a saltar dos veces con la misma pierna, se caen. Mirá la dificultad.

T: Si, por la necesidad...

E: La necesidad lo llevó a hacerlo perfecto a todos. Entonces estas cosas muchas veces te pasan y te das cuenta ahí. O ves un pibe que lo hizo porque naturalmente le salió y decís “ah mirá lo que...”. Entonces eso te modifica la clase siguiente y... esta retroalimentación es fantástica y todo el tiempo te pasa con los chicos, todo el tiempo te pasa que encontras cosas nuevas o dos o tres puntos de vista, o tips que les das a partir de algo que vos viste de ellos. Entonces decís, si yo por este lado les digo esto, capaz que... entonces esa retroalimentación es buenísima, es buenísima.

T: Claro. Bueno, con planificación estamos. Pasamos al tema de los saberes. Ya me hablaste bastante de los deportes que circulan en tus clases y, más allá de estos deportes que me hablaste, de estos cuatro deportes, ¿qué otros saberes crees que circulan y que se desarrollan ahí en tus clases?

E: Eh...

T: Si crees que hay. Por ahí...

E: Si, si. Me interesa mucho toda esa parte también. Algo que me gusta mucho también es explicar el por qué de las cosas y relacionar deporte con deporte. Relacionar o preguntarles por qué creen que hacemos esto y no

hacemos aquello. Cosas donde empezamos a buscar interacciones y respuestas que exceden al armado del brazo...

T: A la técnica del deporte.

E: Claro. De hecho siempre, o lo que trato... siempre te hablo de lo mismo, uno va con una idea y trata y está convencido de que hay una línea, una forma, después te puede salir, puede ser buena, puede ser mala. Pero yo siempre como que apunto a esto, a plantear una dificultad con un juego o con alguna cuestión de este estilo y bueno, cómo lo resolvemos. Terminamos de hacer el juego y analizar, aunque sea brevemente.

T: Eso te tomas un ratito en las clases.

E: Sí, por ahí no siempre porque, lo que te decía, vienen con ganas de jugar, tenes que meter el tema principal de la clase y después tratar de aplicar ese tema con algún juego o con alguna actividad más.

T: Pero cuando podes o te da el tiempo tratás.

E: Cuando puedo o mismo, el mismo juego a veces resulta... no sé, un típico juego de resolución en conjunto ¿no? Pases contra otros, en oposición con otros. Bueno, ¿qué pasa? Los vas cambiando de espacios, les vas dando un espacio muy chiquito, se lo cambias a otro espacio, lo agrandas. Y ¿qué pasa? ¿qué sienten? "Y no, acá es muy difícil porque me la sacan", en el espacio más chico. O el tipo de pases que dan ¿viste? Estos pases altos... ¿qué pasa estos pases altos que recorren toda la cancha? "Y, son difíciles de atajar..." o ¿cuándo lo recibís que te pasa?, "y ya tengo al otro encima porque le di tiempo...".

T: Y eso vos les vas preguntando a ellos ahí durante la actividad.

E: Sí, esa interacción me encanta y bueno, listo, nos fijamos, probamos al revés, y les cambió la condición para ver qué pasó, ¿cómo lo sintieron ahora?...

algunos no te dan ni bola pero siempre sacas, con que hayan dos o tres que se enganchan en la línea y empezas a ver resultados. O mismo por ahí con secundaria... yo hoy por hoy estoy trabajando en fútbol, más allá de alguna técnica específica, que ya lo verás cuando vengas a observar, que hay muchos chicos que no saben conducir la pelota... le hablas de conducir la pelota con la cara externa del pie y van caminando de costado... sobre todo en los primeros cursos. Porque nunca les gustó, nunca jugaron. Y eso ya excede al fútbol, eso es una coordinación importante que decís, buenísimo la dibujamos de fútbol, le ponemos el título fútbol, pero yo estoy tratando de que este chico pueda hacer dos cosas a la vez, llevar una pelota sin caerse porque pasa. Y bueno, eso... y por ahí con los más grandes que tengan esa sensación, “a ver llevála con la parte de adentro, ¿qué te pareció?”... “a mí me sirvió”, “a mí me costó más”. El que tiene más experiencia ya busca el borde externo... cuando vos te acostumbras a llevarla con el borde externo, te hacen llevarla con el borde interno y es imposible. Y al que nunca hizo le da mayor seguridad llevarla con la parte de adentro del pie, con la parte interna. Todos estos análisis y charlas están buenas, siempre te dejan algo, a veces “dale profe, dale... uh otra vez para la clase”... situaciones de juego, “pará, pará, pará, quédate ahí, volvé a tu posición, ¿cómo estabas? Mírense, ¿qué pasó?”... a veces nada, a veces “no, yo estaba mal parado porque me ganó la posición, está más cerca del arco que yo”... eso está buenísimo, eso me encanta y permanente trato de hablarlo con ellos.

T: Bien. Y si ellos te piden... no sé si te pasó, si te acordás de alguna vez, que ellos te pidan por ahí algún saber específico... que te digan no sé “queremos hacer esto, queremos jugar a esto”, que por ahí vos no lo tenías planificado... ¿cómo lo llevas eso?

E: A ver, por ejemplo, me interesa que si ellos piden algo y tengo la posibilidad de hacerlo, buenísimo. Pero en general qué pasa, la típica y volvemos a un tema del que hablábamos antes... no sé por qué pero es “profe el quemado hoy eh!”...

T: Claro, el quemado por ejemplo.

E: Yo creo que no hice quemado nunca... con lo lindo que es el quemado también, y con las cosas que uno le puede agregar y sacar y meter reglas.

T: Si, o analizar y pensar.

E: Analizar y pensar ¿no? Entonces bueno, dale, jugamos al quemado, vamos a estas reglas... "no, pero el quemado tradicional"... y si es un grupo que vos venís trabajando más o menos. Vas de suplente, caes... "no, pero ese no es el quemado"... che, pero pensémoslo desde otro lado, a ver qué está haciendo, cambiale la forma, la cancha, metele condiciones distintas. Bueno, ¿qué pasa? Busquemos agarrar la pelota, no esquivarla, si en todos los deportes yo quiero ir a buscar la pelota, necesito controlarla para después poder jugar. Bueno, ponemos esas reglas...

T: Pero si ellos te lo piden así vos como que tratás de...

E: En este caso del quemado, trato de que no. Creo que no hemos jugado. En lo que va del año, si jugué dos veces... Y lo jugué con otras características, otras condiciones y dentro del contexto de por ahí de handball que es el que más se parece, del que más podes aprovechar del quemado.

T: ¿Y te pidieron alguna vez otras cosas?... No sé, "queremos jugar este juego..."

E: Sí, sí, sí. Es más, yo por ejemplo en muchos casos el primer juego, el de entrada en calor y como que te mete en la clase... ¿qué hacemos? Mancha no sé qué... dale, listo, mancha no sé qué... ¿qué hacemos? Quiero jugar, Fulanito... ¿cumplís años? Dale, hoy elegís el juego de la entrada en calor...

T: Claro, el juego de la entrada en calor. Ahí les das el lugar...

E: Sí, sí, por qué no. Después, si yo tengo que hacer una... no sé tenía pensado hacer un trabajo específico de brazos, de lanzamientos, no sé qué,

por ahí meto yo después un juego de entrada en calor específico para el brazo o una actividad previa para entrar en calor el brazo. Pero si quisieron jugar a la mancha no sé qué, y bueno, es el primer juego y ellos conectan con eso con la clase, dale.

T: Y lo que te suelen pedir son así juegos...

E: En general, yo creo que el más pedido es el quemado. Es más, llegaste, “quemado, quemado” (simulando que canta). “Pero pará, si hay miles de variantes de juegos. Que muchas veces es solamente esto, después cuando vos les metes otro juego se copan y los hacen, y encuentran ahí también otra diversión. Igual, la verdad que el quemado, el que inventó el quemado fue un groso, porque un juego que tenga tanta vigencia. Creo que no hay juego más jugado y que les guste tanto. Nada, después se pueden analizar cuestiones que puedes cambiar hasta con alguna simple regla y que si vos terminas jugando al quemado con una lógica... por ahí lo reducís para que no sean 300 contra 300... pero... y les pones lógica, y de pases y de hacer mover al que está en el medio ¿viste? No que sea un lanzamiento de un lado al otro sino “hacé un pase, tratá de marearlo, tratá de cansarlo, hacé circular la pelota para que se equivoque, para que pise mal, para que quede a traspierna”... si la pelota... muchas veces en esto, un poco relacionado con los saberes que me decías antes, agarro a uno y... no sólo en el handball, en cualquiera... corré y yo le doy un pase a otro, ¿quién va más rápido? La pelota sola, entonces... esos que agarran la pelota y corren, y corren, y corren, y no... jugando al softball, que en primaria hago una iniciación también, por esto de lo que es el juego en equipo. Está muy bueno en esto de ser... de las funciones asignadas a cada jugador y como que todos tienen su lugar protagónico, porque todos batean o patean la pelota y tienen que correr, y todos suman para su equipo mientras los otros, los del campo tienen que tratar de resolver la cuestión juntos... está el que agarra la pelota y quiere correr y quemar, o eliminar a los corredores, y en esos casos vos decís “pará, pará, corré”, y das el pase y llega más rápido, entonces “aprovecha el pase, no corras porque no lo vas a alcanzar nunca”. En estas cosas, estas lógicas que son tan, parecen tan sencillas, en las clases aparecen todo el tiempo y a veces no son tan fáciles de

resolver. Pero sí está bueno charlarlas y que aparecen. Eso es una, la otra es el fútbol.

T: Te piden mucho fútbol también.

E: Mucho fútbol.

T: Y si no estás dentro del bloque de fútbol...

E: Si no está dentro del bloque de fútbol... no te digo que no hayan jugado alguna vez, pero por ahí, sí lo que hago es... y esto porque son mis alumnos y me conocen y los conozco y ya saben cómo es la historia... "bueno dale, tres minutos para entrar en calor, a tres toques, no patean"... "no, bueno"... "dale, es esto lo que hay, empecemos así"... Alguna vez llegan en vez de los quince, vienen siete, porque tuvieron una salida, porque no venían, porque uno está enfermo, porque... bueno, hacemos un rato, aprovechamos, estamos en vóley, vamos los siete a trabajar esto, jugamos un rato y después cerramos diez minutos con fútbol porque no pudimos avanzar en la clase para todos pero... Pero son casos muy excepcionales, yo trato de no hacerlo, pero el pedido de fútbol está siempre. Y es más, esto en mi grupo, que yo los conozco, y en este colegio. Vas de suplente a otro lado y es imposible hacerlos jugar a otra cosas... o sea te peleas, quedas... no te peleas pero hasta que enganchan y empiezan... "muchachos no es lo único que existe"... "o hagamos fútbol pero lo vamos a hacer de esta forma, empezamos con jueguitos, conos"... "no, pero dale, fútbol es fútbol"... Está bueno igual, por suerte hay algo que es... con los varones en secundaria, siempre los pibes vienen con ganas de jugar. Tenes casos muy puntuales, de chicos que no quieren o... pero, en general lo que vos propones lo hacen. A las chicas les cuesta muchísimo más, muchísimo más, y no porque... a las chicas proponer una actividad para las chicas o a vos proponer en muchos casos... es mucho más difícil. Tenés chicas que les encanta y están siempre a pleno para jugar y eso, y después otras que hacerlas mover es...

T: Y esos chicos que por ahí no tienen ganas, ¿Cómo buscás...?

E: Y bueno, hablo mucho. Tengo un montón eh. Que no les gusta el fútbol, o no les gusta el vóley. Por eso también armamos esto. Y hay un grupo que es muy infantil, que está en otra cosa y permanentemente... bueno, por eso te digo, la clase tampoco dura 60, ni 50... es “dale loco, paren, no hiciste nada, no están haciendo nada, ya vamos mitad de la clase y todavía no te vi hacer nada de lo que hicieron tus...” porque hay de todo pero...

T: Claro, pero buscas hablarlo, desde ahí...

E: Busco hablarlo, busco... la verdad que tengo buena relación y no me ha tocado... no he tenido graves problemas, que tenes alguno que por ahí no quiere pero bueno, le buscas opciones... siempre trato por el lado de la positiva, de incentivar. Tengo varias chicos que no quieren hacer, que no les gusta porque les da vergüenza, porque les sale mal, porque... entonces, al revés, tratar de incentivar, de tratar de marcarle aunque sea los pequeños logros. Y bueno, hay varios casos actualmente, en estos cursos... y van y progresan, y cuando se dan cuenta que pueden, que van rompiendo ese hielo, esa... o dejan atrás la mirada de los demás, y la cargada de los demás... Pero bueno, es un grupo de pibe, ya te digo, que nos conocemos desde hace varios años, saben... cuando vas a otros lados donde no te conocen y vos no los conoces, es más difícil.

T: Bueno. Para los saberes estos de los que vos trabajas, me hablaste de los deportes, de esto también de reflexionar, ¿usas marcos teóricos, marcos referenciales?... ¿te basas en algo?...

E: No, si hoy te dijera “cito a tal autor”, no, claramente no. Te diría que son más de la lógica y del sentido común. A ver, de lo que he visto y de lo que he estudiado sí. De la resolución, de alguna situación particular del juego, esas cosas sí. No es que cito “como decía...” no, pero bueno son en base a la experiencia, a lo que vos viste, a lo que estudiaste, en estas cuestiones sí. Si te dijera que busco, no, no.

T: Bien. Después, ¿existen saberes que vos no querés que en tu clases circulen, que están prohibidos? Como esto no querés, esto no, si te lo piden no...

E: No. Bueno, esto un poco que te decía del quemado famoso. Pero no... de hecho alguna vez lo he hecho o le he buscado la forma pero no es que "no, esto no". Por ahí si hay alguna cuestión, algún saber que los pibes se interesen y yo en ese momento digo "mirá, bancame. Dale, te tomo la inquietud" y bueno, después yo vendré y me pondré a buscar si no lo supe, o no lo tenía muy claro en ese momento...

T: Claro, pero no es que prohibís algo...

E: No, para nada. No, porque te vas a dar cuenta... bueno, vos trabajas también... pero es un espacio que en realidad vienen todos como, en general, muy dispuestos ¿no? A la actividad. Casi que es la materia preferida para el 90% de los alumnos, por lo menos en la primaria y en el jardín seguro. Entonces es un espacio de diversión también, no sólo de aprendizaje. Está bueno que ese aprendizaje sea con ganas, con una sonrisa, viste que cumpla varias funciones. Así que no, decir que no... salvo que ponga en riesgo... te estoy tratando de inventar algo porque no se me ocurre qué puede ser...

T: Bueno, bien.

E: Si lo podemos hacer, si están las condiciones edilicias... nada, si yo no lo sé trataré de investigar un poco y después lo hacemos. Pero si se puede hacer, estoy abierto a eso.

T: Y en relación a esto último que me decías, ¿hay saberes que querés enseñar pero que no podés por alguna cuestión?

E: Y... sí.

T: Ósea como que te gustaría que hagan ellos pero que no podés por...

E: Sí... Bueno, esto que yo te decía, yo elegí solamente deportes abiertos y los que pude adecuar al patio donde yo laburo.

T: Claro, por una cuestión de infraestructura.

E: Por una cuestión de infraestructura. Si yo tuviera, que sé yo, una pileta en el colegio, si tuviera un campo de deportes, seguramente planificaría distinto no sólo mi materia sino la del departamento. Nos juntaríamos con los profes "che, tenemos el campo dos veces por semana, está la pista de atletismo... no sé podemos hacer saltos, tenemos la pileta, ¿qué asignamos? ¿hacemos un año de natación para que todos por lo menos pasen y vean? ¿nos alcanza, no nos alcanza, probamos?. Si, estaría buenísimo que todos los pibes y las chicas pudieran pasar por el secundario y tener un pantallazo mucho más amplio. Que es el mismo que habla la NES, el diseño curricular. Es amplísimo. Te habla desde vida en la naturaleza, natación, atletismo...

T: Claro, y que por una cuestión de tiempo y de infraestructura.

E: Y sí, no lo podemos hacer. Incluso, no sólo eso, limitaciones personales. A ver... que sé yo, si vos tenés la suficiente cantidad de chicos, los espacios, evidentemente necesitas profes que puedan responder a las distintas posibilidades. Porque yo podría dar una iniciación al atletismo, ahora, me apretas un poquito más y tenes que llegar a corregir o a trabajar una técnica específica, sea para otro nivel, y yo llegué hasta ahí. Si vos tenes un campo de deportes donde podes avanzar más en eso, donde los chicos tienen mucha más carga horaria y entonces a lo largo de los cinco años pueden pasar... bueno, tendrás que también conseguir o armar un equipo de profes que pueda cubrir o que pueda afrontar esos desafíos que por ahí uno por sus propias limitaciones no puede. Pero sí, siempre hay cosas que quedan sin dar. A veces vos tenes el interés y los chicos no. O no se los supiste transmitir o no era el interés de ellos y no lo supieron aprovechar, y no lo quisieron tomar tampoco... pero quedan cosas por hacer. Es tan amplio el mundo de la educación física y... imposible llegar a todo. Mismo en cuanto a las competencias, a los saberes

y las vivencias de competir, que nosotros tratamos de hacer porque esto de formar parte de un equipo, de los nervios, la adrenalina, la bronca, la frustración, alegría... todas esas cosas que se dan dentro de una competencia hay chicos que no la van a vivir nunca si no es en la escuela secundaria. Otros tendrán sus experiencias afueras, en los clubes, hay algunos que seguramente no.

T: Claro, bueno. Perfecto. Pasamos ahora al último tema, en cuanto a visión y a la función social de la educación física, ¿cómo podrías definir la visión y la función social que tiene la educación física hoy en día en la sociedad de hoy? ¿Cómo lo podrías definir?

E: Para mí es fundamental, es fundamental. Y es una de las cosas por las que siempre vuelvo a elegir la educación física. De hecho estuve muchos... hace como diez años haciendo otra, cumpliendo otra función en el colegio, más directiva, sin dejar de dar educación física, siempre mantuve algunos grupos de secundaria y de primaria pero dejé otros colegios por eso y estuve en esa función directiva y... Y ya el año pasado renuncié, después de diez años de haberla hecho y volví a dar clases. Por eso te hablo tanto de que estoy volviendo a reinsertarme en el sistema, estoy haciendo muchas suplencias en municipalidad porque cuando tomé esta función dejé todos los otros colegios que tenía y me quedé sólo con este, en el mismo donde cumplía la función directiva. La dejé y ahora estoy... sigo dando clases de educación física y estoy volviendo a otros colegios. Entonces vuelvo a encontrarme con el profesor que era, que en muchos casos en este colegio, donde si bien mantenía las horas de clase, estaban muy contaminadas por la otra función, o muy mezcladas con la otra función. Entonces eso fue también lo que me terminó de definir, "no, no, no estoy haciendo ninguna de las dos cosas bien", dejé la otra... y me vuelvo a encontrar con el profe que era y que me gustaba. Y digo, cuánto tiene esto ¿no? Cuantas cosas se dan en una clase, que no seremos los únicos, se darán en otras clases también, pero en lo que yo conozco y en lo que yo veo se da todo el tiempo, peleas, relaciones sociales, esto del trabajo en equipo, que para mí es... por eso también por ahí elegí... estos cuatro deportes que yo trabajo son deportes de equipo. Será lo mismo, volviendo a algunos temas anteriores,

algunos alumnos dirán “siempre hicimos deporte de equipo y yo quería hacer atletismo”. Ahí se irán diciendo de mí... yo no se los pude dar eso. Por ahí mis ganas estaban en esto, mi fuerte estaba en esto y fue lo que más me interesó.

T: La función que vos crees...

E: Ese factor social, esa función social del deporte, del juego, de cruzar barreras ¿viste? De conocer al otro, de sentir que tenes otro que te está ayudando, eso es fundamental. Y cuando vos salís del patio y eso de respetar al otro, ayudarlo, jugar con el otro, ver que si somos dos o tres o cuatro, hasta la derrota o la bronca es compartida, y la podemos charlar y nos podemos dar una mano o apoyar unos a los otros. Eso, cuando vos salís del patio y lo llevás a la vida, te pasa después en la plaza, que si jugaste, por ahí te animaste en la plaza a pedirle a otro que está picando la pelota “¿puedo jugar?”. Y sí, ya estás jugando. Y lo veo con mis hijos. Voy a la plaza y eso me encanta. Ir con la pelota con Santi, empiezo a jugar, y cae uno “che, ¿puedo jugar?”, “sí, dale”, 2 contra 1 y en un momento te corríste vos de la escena porque se armó, se armó un juego ahí, se armó un partido, lo que vos propongas. Esa función, nosotros para mí es central. Si nosotros entendemos todo esto que podemos hacer, que podemos generar y que podemos darle a los chicos desde el jardín, en la escuela, en la colonia. Vos fijate en todos los momentos en que estamos, ¿no? Por eso también a veces nos convertimos en superhéroes, porque vos salís creyéndote que sos superhéroe y en muchos casos terminas haciendo... después te vas acomodando pero... se colgó la pelota en el árbol, te trepas y bajas la pelota del árbol. Y cargas con las cosas y armas 300 mil carpas... pero después ves a los profes en todas las funciones en las que están... están enseñándole a nadar a un pibito, a una pibita que no sabía, y que es un saber casi fundamental. Y no te digo por la natación, te hablo por poder disfrutar de una pileta en el verano, del mar, o de salvar la vida en algún caso, porque de un accidente, de una caída al agua y que pueda. Entonces ahí hay una profe o un profe que está. En una colonia, un pibe o una piba que los papás laburan y necesitan dejarlo en una colonia para que más o menos tenga una actividad. ¿Cuántas cosas vivís ahí? En esa otra cosa fuera de la educación formal, con los chicos de vacaciones... ¿cuántas cosas labura un profe ahí? ¿cuántas

cosas podés hacer desde la educación física? Desde... no sólo... enseñarle a atar un cordón, ¿en cuántas colonias terminas aprendiendo a atarte el cordón? A vestirse solo, porque te tenes que cambiar para la pileta... a vestirse solo si no te vestías, a jugar, aprender un juego que no conocías, porque estás todo el día ahí. Y compartiendo con otros, compartiendo una merienda, en un campamento... nunca tomaste un mate cocido y tomas mate cocido... y ahí siempre hay un profe. Un profe de educación física que está cumpliendo, básicamente, todas las funciones que nos da esta maravillosa profesión. Porque viste desde lo social, desde lo que tiene que ver con la salud, porque hoy a nivel... como que somos agentes de salud en algún punto. Mirá, una cuestión... siempre me acuerdo, último año del profesorado, profe de vida en la naturaleza, le dice a uno de los chicos "convídame un pucho", en el aula. Prende un pucho, se fumó un pucho, lo apagó, y no dijo nada ¿viste? Y de repente alguien le dice "che pero vos fumaste un cigarrillo"... otros dijeron "yo también fumo", empezaron a prender... y el tipo disparó eso ¿viste? Y entonces uno dice "che pero yo no fumo, me estoy bancando acá dentro todo el pucho de ustedes". Y ahí se larga toda una discusión y el tipo dice "ustedes yo no sé si fuman o no fuman pero no pueden hacer esto que hice yo. Yo soy un ejemplo en algún punto, soy un agente de salud, no puedo ir con un pucho, veré donde lo fumo"... en esto somos agentes de salud. Hoy en algún punto, esta famosa, bueno mejor la juventud con el bolso en la mano que en otros lado. Bueno, sí, es importante, sí. Desde lo otro, estas cuestiones que están muy hoy de moda, no sé si de moda pero que por suerte se están dando ¿no? ¿Cuánta gente se vuelva a la actividad física porque entendió que necesita hacer actividad física? Ya no es me gusta. Hay una cuestión natural y a una edad donde decís "che, yo necesito hacer. Así como necesito bañarme, necesito comer, necesito vestirme, necesito hacer actividad física". Y aparece otra vez la actividad física y la educación física.

T: ¿Y vos crees que la educación física tendría que... una función sería como eso, fomentar que participen, ósea, motivar...?

E: Totalmente. Bueno, esto que yo te comentaba antes, que a partir de haber abierto en cuatro deportes en el colegio...

T: Sí, generaste el interés.

E: Pero no sé si yo. No, no. Yo no me cargo esa, no me pongo esa... no fue mío. Porque incluso fue... si bien el objetivo es que los chicos y las chicas vengan, participen, tengan dos horas semanales de clase, de movimiento, de actividad, y que conozcan deportes, la onda es que ese chico o esa chica de repente conoció un deporte que no conocía y quiere ir a hacerlo afuera. Y dice "che, porque yo no lo puedo hacer. No, no soy bueno". Pero no tenés que jugar en un club de primera, podés jugar en un torneo organizado y tener un grupo de entrenamiento dos o tres veces por semana, tener un grupo de referencia, formar parte de un equipo, ir a competir en la liga, en la categoría no sé, en la Z, no importa. Si la vivencia es la misma, la vivencia es social te diría, y de aprendizaje. Después podés mejorar o no, subirás de categoría, que sé yo. Pero hiciste básquet que te gustó y no lo conocías hasta ese momento. O que lo conocías y en un momento te picó el bichito y decís "che yo quiero ir..." Bueno, eso pasó y los pibes... yo tengo 50 pibes, este año, no te miento, algunos de esos 50 ya están federados y no vienen a educación física. Entonces alguno hace fútbol, hay dos que hacen waterpolo, hay uno que hace natación, creo que ninguno más. Pero restale eso, tendré 45 que vienen habitualmente, de esos hay como 6 que este año, dos se fueron a básquet, dos volvieron al fútbol y uno más se sumó a waterpolo con esos dos que estaban ya federados. Es decir, buenísimo. La semana pasada otro me dice "la verdad que a mí me gusta el vóley". Vamos a buscar club de vóley. Después tus papás te podrán anotar, podrán pagarlo, no podrán pagarlo, buscaremos donde pueda hacerlo gratis, cerca de la casa o no. Bueno habrá que ver, evidentemente no estará para jugar en ningún club, ningún club seguramente lo tome para jugar federado. Pero seguramente hay algún lugar recreativo y ese chico está haciendo actividad, está relacionándose con otros.

T: Claro, y la función de la educación sería eso, motivar a que se mantengan haciendo actividad física.

E: Para mí eso es central. Aprender a jugar, aprender a jugar con otros, exponerse, tomar responsabilidades. Porque es eso, pedir una pelota es tomar una responsabilidad. Lo vas a ver y lo verás en el juego, ¿cuántos chicos no piden la pelota? ¿Cuántos se animan a ir a marcar? ¿Cuántos cumplen con la función que se espera que cumplan? Bueno, eso te lo va dando la experiencia en la educación física te lleva a eso. Y después si vos trasladás todo eso a la vida cotidiano y bueno, te animas a participar, te animas a comprometerte, a tomar responsabilidades, a enfrentarte y a plantearte donde... Me parece que son todos saberes que se pueden trasladar a otros, al laburo, a la facu, a la comunidad. Me parece que por eso es tan importante. Como hay 20 mil otras materias ¿no? O actividades que sin duda colaboran a estos mismos objetivos.

T: Bueno. ¿Cómo definirías vos a la educación física? Por ahí medio complejo, no te pido dar una definición muy teórica pero, ¿Qué es para vos la educación física? ¿Cómo la definirías?

E: Y, un poco como todo esto que te venía diciendo, ¿no? Que es una... no la llamaría materia, pero es como un área, como un lugar, un espacio que puede generar la verdad que un abanico de posibilidades, no sólo para el desarrollo de los saberes corporales o físicos o técnicos o propios de un deporte, sino para... que puede dar elementos y herramientas para la vida. Bueno, qué definición de la educación física, qué amplia...

T: Pero es lo que venimos hablando.

E: Me parece que eso es lo que a mí me engancha con la educación física. Y, te repito, debe haber otras materias que lo trabajan también. Te hablo de la que medianamente conozco y en la que más o menos tengo experiencia. Me parece que va por ese lado. Te va a pasar como profe que vas a poder laburar en una escuelita de natación, vas a poder llevar un grupo de campamento, vas a poder laburar en una colonia de vacaciones, vas a poder laburar en un club, vas a poder ser preparador físico, vas a poder trabajar en musculación, vas a poder trabajar en un hospital... Fijate, y me estoy quedando corto, porque vas a poder ser formador de otros, vas a poder ir a trabajar específicamente en la

dirección técnica de algún deporte que te guste, vas a poder trabajar... Bueno, vos sabrás incluso más que yo, porque estás metido en el fútbol, en un club, pero ¿cuánta gente trabaja en un club, en un deporte? Desde lo físico, acompañando desde lo técnico, acompañando ¿Cuántos profes laburan en eso cumpliendo distintas funciones, no? No sé, me parece que el abanico es amplísimo y me parece que va por ese lado. No sabría teóricamente si llamarla área, espacio, no sabría bien como llamarlo, pero esto de la educación física hasta como que se quedó corto ¿no? Porque cuando yo estudiaba estábamos recién empezando a hablar, cuando yo empecé a estudiar, de esto de la unidad ¿no? De esto de no separar cuerpo y mente, que somos uno. Bueno, antes... yo tengo 47 años, tampoco soy tan viejo, pero los profes que nos daban clases a nosotros venían a entrenar el cuerpo, la gimnasia, la calistenia. Bueno, eso cambió, por suerte nosotros ya empezamos a hablar de otras cosas y de la necesidad de que las dos cosas van juntas y de que... bueno, y hoy ni hablar, me imagino que es un poco como venimos trabajando... cuando haces todo el recorrido, hoy yo si llego a dar una técnica porque llego a dar una técnica... casi te diría, no sé si llego a laburar una técnica. Pero si yo llegara a dar una técnica tiene que haber surgido a partir de una necesidad que se da en el juego ¿me entendés? “Uh, por qué no estás llegando a tirar de esta forma, por qué no pasa la pelota, por qué no emboca. Y bueno, por ahí estás poniendo mal la mano, fijate de tirar más alto”. En el área donde yo laburo ¿no? Yo no laburo en un club donde ya sí te voy a decir otras cosas. Entonces fijate cómo cambió, fijate cómo cambió eso.

T: Bueno, ¿y sobre qué principios ideológicos crees que laburas vos la educación física? Me hablaste mucho de todos estos valores, creo que ahí está mucho...

E: Si, por ahí va a estar.

T: Por eso, pero si tenés algo para agregar... Sobre los principios ideológicos de tu práctica.

E: Me parece que voy por esto del laburo en equipo, sin duda, del respeto por el otro, de bancártela si perdes, superarte, decir “¿qué hice mal? ¿Para dónde tengo que ir?”, bueno, podré mejorar... esto es la famosa, siempre hay revancha, siempre el deporte te da revancha, pero en la vida siempre hay revancha, en todos estos aspectos vos decís, “listo, ¿en qué me equivoqué, qué hice mal, cómo lo puedo cambiar?... Como profe, cuántas veces pifiamos, no sabemos, dimos mal, vemos que se puede mejorar, te das cuenta del error, lo tratamos de cambiar, lo estudiaste, lo... yo voy por ese lado y ya te digo, el trabajo en equipo me parece que es el que más me apasiona, la superación personal. Yo soy, en eso, esto que te decía, estos pibes... yo te hablo por ahí de pibes, no porque... porque estamos hablando de este nivel de secundaria y yo le doy solamente a los varones, entonces la mayoría salvo algún caso especial son varones con los que yo laburo por eso me sale pibes directamente.

T: Si, sí.

E: Chicos que venían, no te miento, entrabas y ni veías que habían entrado al patio. Y los veías en un costado, sentados. Chicos que entraban nuevos al colegio, al grupo, se tenían que integrar al grupo. Este año me pasó, hay uno particularmente con el que veías que... cuando hablas con el pibe ves que el pibe tiene una mirada interesante pero no... esto de las inteligencias múltiples ¿no? Él tiene todo un conocimiento, un saber y una charla muy elevada, de conceptos muy elevados y... Pero se autoreconoce con una gran dificultad para relacionarse. Y su problema también es corporal porque, si bien no es un pibe que tenga muchas dificultades, porque yo le digo “anímate porque vi que agarraste, vi que lo podes hacer”. Entonces fue venciendo algunas barreras, no sé si juega muy bien o no pero desde donde arrancó hasta donde llegó, eso es superación personal. Y eso fue él que lo logró. Y esto del pibe que se animó y fue a un club. Esto es, para mí es eso, el juego en equipo, el respeto por el otro, la superación personal, esto del desafío, ¿dónde está? Voy por eso. Me tengo que animar, tengo que pasar esa barrera, tengo que lograrlo. Me voy a chocar, me va a salir mal, me levanto y voy a seguir, y voy a seguir. Esas condiciones que para mí te marca el deporte desde siempre, la educación física

es como la que lo va... lo impulsa, lo genera. Y si yo tengo que elegir una línea por donde ir es esa. Creo que va concretamente por ese lado.

T: Bueno, ya cerrando, ¿te gustaría agregar algo más que por ahí pienses que puede ser interesante para esta investigación que te hablaba que está haciendo la universidad?

E: No, me parece buenísima. Me parece que es lo que viene. Antes hablábamos de los tiempos de la educación física, qué cosas están mal, de la formación que yo tuve. Esto que ustedes están haciendo es algo que está buenísimo. “Bueno, ¿por dónde va la cosa? ¿Qué cosas tenemos que ver?” Esta investigación está buenísima.

T: Hacer como un diagnóstico.

E: Sí, sí. Y después de ese diagnóstico “bueno, a ver, ¿para dónde vamos?”. Porque ha cambiado mucho la educación física y la educación pero yo no sé si no seguimos dando, por ahí de otras formas, las mismas cosas, ¿no? Si bien es verdad que estamos hablando de un período de la gimnasia dura y tradicional, a los saberes a partir del juego y que el juego me genera necesidad de un saber técnico o... es amplísimo. Pero bueno, decís, a ver, ¿dónde está la necesidad hoy? Con estas características. Porque yo doy esto que es lo que me dice el diseño. Bueno, yo del diseño agarro una parte porque toda no entra en el año calendario y en los tiempos de clase. Pero ¿lo estoy haciendo bien? Esto revela otro montón de cosas como hace esto de la mente y el cuerpo separados no sé hace cuantos años, después la unidad, y por ahí hoy esto te lleva a otros lugares que está buenísimo, está buenísimo. Y es parte de la evolución que tiene que tener y de repreguntarnos siempre para dónde vamos y si está bien lo que estamos haciendo. Así que es buenísimo. Y que ustedes salgan con esa mirada y esta cabeza de... lo que está, está bien pero sigo mirando para adelante y en base a las experiencias sigo tratando de cambiar y de investigar si hay algo mejor, si sería mejor de otra manera, está buenísimo.

T: Bueno, bueno Fer. Estamos. Te agradezco mucho

4.2 Anexo 2: registros observacionales.

Observación número 1:

Martes 05/11/19

18:00hs a 19:00hs

Instituto Jesús María de San Vicente de Paul.

Carlos Calvo 922, CABA.

Año: cuarto y quinto.

Cantidad de alumnos: 8 varones.

La clase se realiza en un patio en el establecimiento del colegio. El patio cuenta con una cancha de fútbol cinco de cemento, con dos arcos de fútbol. También posee dos aros de básquet de forma transversal a la cancha de fútbol y dos aros de básquet (sin tableros) por encima de los arcos. El patio tiene pintadas las medidas de la cancha de fútbol (líneas laterales, mitad de cancha y áreas) y las medidas de una cancha de vóley, en el centro de la de fútbol.

En la hora anterior el mismo profesor participa de la clase de tercer año. Los chicos de cuarto y quinto año van llegando al patio, saludan al profesor y se quedan sentados a un costado esperando que finalice la clase anterior para comenzar la suya. Una vez finalizada la clase de tercer año el profesor llama a los alumnos de cuarto y quinto año a que se reúnan en una esquina de la cancha.

Los saluda a todos y les cuenta que hoy voy a estar yo observando la clase. Me presento ante ellos contando que estoy finalizando la carrera de Educación Física y que para ello debe realizar observaciones de sus clases. Les comento básicamente qué es lo que voy a hacer y les pido permiso para realizarlo. Ellos acceden y el profesor da inicio a la clase.

- “Bueno, primero vamos a hacer entrada en calor un poquito” - dice el profesor y se va a acomodar conos por la cancha mientras los chicos se van preparando (se sacan los abrigos, se atan los cordones, etc.).

El profesor distribuye ocho conos por todo el espacio, los que forman cuatro arcos distintos. Vuelve al lugar donde están los chicos y dice:

- “Entramos en calor”.

El profesor explica la actividad: en la cancha de vóley hay cuatro arquitos, el gol se hace cuando la pelota pasa ida y vuelta por un arquito sin que la toque el otro equipo. Si se va del espacio saca el otro equipo.

- “Vamos a jugar oscuro contra blanco” - dice el profesor observando que hay cuatro alumnos con remera negra y cuatro con remera blanca.

- “¿Listos? Dale, arrancamos” - da inicio a la actividad el profesor.

Antes de arrancar uno de los alumnos dice - “Es chica la cancha profe”.

A lo que contesta - “¿es chica? Probemos, si es chica la agrandamos”.

Otro de los chicos pregunta: - “¿el gol es sólo pasando por el arquito?”

A lo que contesta - “tiene que pasar ida y vuelta”.

De esta forma comienzan a jugar.

El profesor se posiciona a un costado de la cancha y va marcando lo que va sucediendo a través de gritos como: “se fue”, “lateral”, “saca blanco”, “negro”, “pasó pero no tuvo vuelta”, y también alienta al juego mediante gritos como “dale”, “sigue”, “vamos”.

Mientras juegan uno de los chicos grita - “estamos todos amontonados” (haciendo alusión a que durante el juego la mayoría de los jugadores se agrupa en la zona central de la cancha sin ocupar todos los espacios. Esto dificulta que puedan hacer goles porque hay muchos jugadores en la zona).

El profesor frena y le pregunta: - “¿qué? Repetilo”.

El alumno lo vuelve a decir mientras todos sus compañeros lo escuchan.

A lo que el profesor dice: - “están todos juntos, sepárense para tener más espacio”.

En un momento del juego el profesor le dice a uno de los chicos -¿qué hacés ahí? No sirve que estés ahí”.- (debido a que el chico se había ubicado en un lugar lejano a los arcos por lo que no recibía la pelota).

En otro momento el profesor frena la actividad y les pregunta: -“¿qué está pasando?”-.

Uno de los chicos dice: -“estamos todos juntos”.

Otro chico: -“no atacamos los arcos”.

El profesor dice: - “Pensemos. Juguemos tranquilos, miremos para los costados para buscar a nuestros compañeros”- y sigue con el juego.

El juego sigue y el profesor comienza a dar indicaciones tácticas: “llévate la marca”, “generá espacios”, “muévanse”, “estás de espaldas”, “tocá y movete”.

Luego llama a dos alumnos y les pide que esperen sentados a un costado. El juego sigue en el mismo espacio 3vs3. Los dos chicos que salen del juego se sientan y esperan observando a sus compañeros. El profesor charla con los dos chicos de afuera (no se puede identificar qué están diciendo).

Pasa un minuto y llama a otros dos para cambiar y que los dos que estaban afuera entren a jugar. A los dos que salen ahora les dice:

- “Ahora cada uno de ustedes le habla a un equipo para dar indicaciones. Les tienen que hablar para ordenarlos. Lo que ven de afuera traten de transmitirlo” - les dice a los dos que están afuera marcándoles quien le habla a cada equipo. Los chicos empiezan a dar indicaciones como “abrí”, “tocá”, “movete”, “te llegan”, “rápido”, “dale”.

- “Se acaba” – grita el profesor haciendo referencia a que va a terminar el juego.

Luego cambia a los dos que están afuera dos veces más así todos pasan por la situación de estar observando y dando indicaciones desde un costado.

- “Bueno, listo, vengan. ¡Pelota acá! Tomen agua si quieren y vengan. ¡Dale, vamos!” – dice el profesor mientras comienza a juntar los conos que estaban distribuidos por la cancha.

Se vuelven a reunir todos en un costado de la cancha.

- “¿Qué pasó? ¿Cómo se hacía el gol? ¿Lo podía hacer uno solo?” - pregunta el profesor.

- “No, tenían que llegar dos” – contesta uno de los chicos.

- “Y sin embargo llegaba uno solo a los arcos. Tenían que llegar dos para poder hacer ida y vuelta en el arquito” - agrega el profesor.

- “¿Y qué pasó cuando sacamos uno de cada equipo? – pregunta.

- “Había más espacio”. – contesta un alumno.

- “Sí, había más espacio pero igualmente no sucedió nunca que lleguen dos a un arco para hacer el gol” – dice el profesor.

Luego agrega: - “Bueno, ya entramos en calor, pasamos al siguiente”-.

El profesor se va a acomodar conos por la cancha mientras los chicos se quedan reunidos en el costado de la cancha. Distribuye conos formando cuatro cuartos en la cancha, cada uno con un arquito chiquito en la línea de fondo. Luego vuelve a donde están los chicos y les explica la actividad. Van a haber

dos campos, dos defensores y dos delanteros de cada equipo en cada campo. A su vez, cada campo va a estar dividido en dos, donde se van a jugar 1vs1 en cada cancha. Les explica que nadie se puede cruzar a otro campo, deben jugar 1vs1 y pueden utilizar a sus compañeros de apoyo, para tocar y devolver pero sin cambiar de campo.

Durante el juego el profesor se ubica a un costado. Por un lado da indicaciones tácticas: “Desmarcate”, “movete”, “ganale la posición”, “tranquilo”, “pensemos”. También los motiva con frases como “bien”, “dale”, “buenísimo”, “muy buena esa”. Por otro lado, el profesor va diciendo las cuestiones reglamentarias cuando suceden: “lateral”, “córner”, “gol 1-0”, “gol 1-1”, “falta”, “no, se cruzó de campo”.

En un momento uno de los chicos hace un gol y el profesor dice: -“Pará, ¿qué pasó?” -.

- “Estaba solo” – contesta el que hizo el gol.

- “Bien. No quedó nadie entre el atacante y el arco. Estén más atentos” – agrega el profesor.

Después de un tiempo jugando el profesor les pide que cambien de posiciones así van rotando. Les dice que los que estaban de defensores ahora pasen de delanteros y lo contrario. Siguen jugando.

- “Bueno, pará. Vamos a hacer así” – frena el juego el profesor. “Hoy le voy a dar la ventaja a un equipo. Blanco se puede cruzar de izquierda a derecha y de derecha a izquierda. Sólo un equipo. Negro no puede cruzarse”.

Algunos chicos hacen preguntas porque no entendieron. El profesor vuelve a explicar el cambio de regla. Se ubican en la cancha y el profesor le va diciendo a cada uno desde donde a donde puede moverse durante el juego.

- “Dale, a ver qué pasa” – da inicio al juego el profesor.

Durante el juego el profesor les dice: -“Pensemos si estamos aprovechando la ventaja que tenemos”-. Y las veces que va sucediendo que un jugador se cruza de campo para atacar lo felicita con frases como “¡Bien! Ahí hay una situación 2-1” o “Bien, ahí hicieron un gol por jugar 2vs1”.

Luego de un tiempo jugando el profesor cambia el equipo que tiene la ventaja: -“Ahora le saco la ventaja a blanco y se la doy a negro”- haciendo

referencia a que blanco no puede cruzar de campo y negro sí, de derecha a izquierda y de izquierda a derecha.

- “Escuchá, ahora la última y jugamos” – dice el profesor frenando la pelota.
–“Ahora negro tiene la ventaja para cruzarse de izquierda a derecha y blanco tiene la ventaja para cruzarse de atrás a adelante. ¿Se entiende? Listo, dale”-.

Empiezan a jugar pero rápidamente el profesor lo frena porque no se entendió y vuelve a explicar el último cambio de regla. Le va diciendo a cada uno desde donde a donde puede moverse en cada situación. Vuelven a jugar.

- “Pará, ¿qué situación se está dando?” – pregunta el profesor.

- “Pared” – dice un alumno.

- “Autopase” – agrega otro.

- “A ver, vení, vení”- le dice a uno de los chicos acomodándolo en otro sector del campo. –“¿Cuántos hay acá? 3vs2. Se está generando la superioridad. Ahí se empezó a abrir. Dale, dale” –continúa el juego el profesor.

- “Último cambio a ver qué pasa. Negro puede pasar de atrás a adelante y blanco de izquierda a derecha” – dice el profesor cambiando la regla.

Durante el juego sigue felicitándolos cuando se dan cambios de campo y generan superioridad: “bien, ahí hay un 3-2”, “buenísimo, ahí salió bien”.

En un momento los dos defensores de un equipo pasan al campo de adelante y el profesor lo frena diciendo: -“Mirá, quédate ahí. ¿Cuántos hay?”-.

- “Cuatro” – contesta uno de los chicos.

- “Cuatro contra dos. Fijate. Si pensamos hay mucha ventaja para atacar” – agrega el profesor y continúa el juego.

Luego de un tiempo jugando el profesor dice: -“Bueno, liberamos la cancha. Jugamos con el arco grande al medio a ver qué pasa. Dejo los conos para que recuerden que hay cuatro sectores en la cancha por ahora pero es libre”-.

- “¿Cómo hacemos?” – pregunta uno de los chicos.

- “Toda la cancha. Libre pero pensemos lo que estuvimos haciendo recién” – contesta el profesor.

Los chicos empiezan a jugar y rápidamente vuelven a agruparse todos en un solo sector de la cancha.

- “Pará. Estamos volviendo al juego de entrada en calor. Estamos todos juntos de nuevo. Ábranse, sepárense, piensen lo que estuvimos haciendo hasta recién” – les dice el profesor.

Se ubica a un costado de la cancha observando el partido.

El profesor vuelve a dar indicaciones tácticas durante el juego: “apoyate”, “mirá, hay tres de este lado”, “hay que volver a empezar”, “toco y me muevo”, “abrite”, “sepárense”, “sean opción”, “muéstrense”. También hace de árbitro, diciendo cuando la pelota sale del campo o cuando hay una falta.

- “Quedan dos minutos” – grita el profesor.

Luego de estos los chicos empiezan a jugar más rápido, con el objetivo de marcar goles antes de que termine la clase.

- “¡Última, una más! – agrega.

Igual que con la indicación anterior, los chicos buscan rápidamente marcar goles por lo que el juego se vuelve más rápido, los chicos corren muy rápido de un lado al otro de la cancha buscando hacer goles rápidos y que no les hagan goles.

- “Listo, chau” - dice el profesor mientras va saludando uno a uno a todos los chicos. –“Nos vemos el jueves”-.

Los chicos saludan al profesor, toman sus cosas y se retiran del patio.

Observación número 2:

Jueves 07/11/19

18:00hs a 19:00hs

Instituto Jesús María de San Vicente de Paul.

Carlos Calvo 922, CABA.

Año: cuarto y quinto.

Cantidad de alumnos: 9 varones.

La clase se realiza en el mismo patio que la clase anterior.

Al igual que en la última clase, el mismo profesor participa de la clase de tercer año. Los chicos de cuarto y quinto año van llegando al patio, saludan al profesor y se quedan sentados a un costado esperando que finalice la clase anterior para comenzar la suya. Una vez finalizada la clase de tercer año el

profesor llama a los alumnos de cuarto y quinto año a que se reúnan en la mitad de la cancha.

“Vengan, dale”, dice el profesor mientras agarra la pelota que estaban usando los alumnos de tercer año y espera que se acerquen los de cuarto y quinto año.

Una vez que se reúnen todos en la mitad de la cancha, comienzan a hablar unos minutos sobre el torneo que va a comenzar en dos semanas como cierre de año. Hablan del formato del torneo y de la formación de los equipos. Además, el profesor les cuenta que está organizando una salida para realizar un encuentro de fútbol con otro colegio pero que todavía no tiene la fecha para confirmarles. Los alumnos escuchan atentos y van haciendo algunas preguntas sobre el formato del torneo para sacarse todas las dudas.

Luego de hablar de esos temas el profesor dice: -“bueno, escuchá, hacemos esto, se juntan de a 2. Uno va en esta línea blanca y otro en la línea blanca de enfrente”- (señalando las dos líneas laterales de la cancha de vóley). -“Ustedes van dos y uno”.- (les dice a un grupo que queda de a 3).

-“¿Vos con quién estas? ¿Y vos?”- les va preguntando a los chicos para que se acomoden en parejas.

- “¿Qué hacemos?” – pregunta uno de los chicos.

- “Pases” – contesta el profesor. – “No, sin levantarla. La paro con cara interna y paso por el piso” – (dice el profesor cuando ve que uno de los chicos patea por arriba para pasársela a su compañero).

El profesor va caminando por el espacio, observando a los chicos hacerse pases y va haciendo intervenciones. Por un lado hace intervenciones para motivarlos, con frases como: “paso y no me quedo quieto”, “dale, en movimiento”, “me quedo en movimiento”, “voy a buscarla”, “dale”. Por otro lado, realiza correcciones técnicas sobre cómo poner el pie o cómo poner el cuerpo para parar la pelota y hacer los pases con frases como: “la paro con una, paso con la otra”, “con la cara interna”, “la idea es ir a buscarla para detenerla, adelantate”, “uso la otra pierna para pasar”, “si paré con la hábil, paso con la otra”.

Mientras los chicos siguen practicando el profesor agarra unos conos y empieza a acomodarlos por la cancha para la siguiente actividad. Cuando termina de acomodarlos vuelve a realizar intervenciones en la actividad que están realizando.

- “Ahora paro con la suela y con el mismo movimiento controlo y acomodo para después hacer el pase” – dice el profesor. Los chicos empiezan a practicarlo y a la mayoría no le sale acomodar la pelota con la suela. Por eso el profesor interviene:

- “Viene la pelota, la piso y la paso” – (dice el profesor mientras muestra él cómo realizar el movimiento. Se para frente a uno de los alumnos y recibe la pelota con el gesto de pisarla con la suela para mostrarles a los chicos cómo hacerlo). Los chicos siguen practicándolo.

- “Mirá, escuchá, los conitos que tienen atrás los traen a la línea blanca” – (señalando los conos que él había colocado previamente, mientras los chicos practicaban).

- “Ahora el conito simula ser una marca. Se paran detrás del cono y se ven a mostrar a un lado o al otro” – (va hablando mientras lo muestra él frente a uno de los alumnos). – “Dame la pelota a donde yo me muevo” – (le dice al alumno que está enfrentado a él). – “Me adelanto para recibir, giro por atrás del cono y pase. Mientras giro el otro ya se va acomodando para después recibir mi pase”- . (Dice mientras sigue mostrando él cómo realizar el movimiento).

- “Dale, arrancamos” – da inicio a la actividad.

Los chicos empiezan a practicarlo y, en un primer momento, el profesor les va diciendo qué tienen que hacer a cada uno: “adelantate”, “recibí”, “girá por el cono”, “ahora pasá”.

Una vez que les empieza a salir mejor el profesor se queda en un costado y realiza intervenciones para motivar a los chicos: “dale”, “vamos”, “así”, “muy bien”. También realiza correcciones técnicas: “levanten la cabeza”, “desde atrás y anticipo”, “busco la pelota”, “no esperen en el lugar, avancen para ir a buscarla”.

- “Mirá ahora” – dice el profesor mientras pide una de las pelotas. – “Empiezo a buscar pegarle con el empeine. Tiene que salir la pelota sin

levantarse” – (explica mientras muestra él cómo realizar el movimiento enfrente a uno de los alumnos). Los chicos empiezan a practicar y el profesor se para a un costado y realiza correcciones técnicas explicándoles cómo inclinar el cuerpo para que no se levante la pelota y con qué parte del pie le tienen que pegar. Para las correcciones técnicas se va acercando individualmente y les va explicando. En algunos casos vuelve a mostrar cómo es el movimiento.

Mientras siguen practicando el profesor va sacando los conos y los acomoda nuevamente en otra posición para la siguiente actividad. Mientras realiza esto sigue motivándolos: “bien”, “buenísimo”, “ahí va, se va soltando la pierna”, “eso es”.

- “Listo, vengan acá de a tres”.- dice el profesor. –“Ustedes quédense en el arco ese”- señalando a uno de los tríos. –“Quedan dos pelotas nomás”- dice mientras busca la bolsa para que guarden las otras pelotas.

- “Uno en cada cono. El segundo grupo espera atrás de ellos tres y salen después”.- Les va señalando dónde deben acomodarse. Un grupo de tres se posiciona en un arco y en el otro arco se ubica un grupo de tres, cada uno en un cono, formando un triángulo para atacar al arco donde esperan los primeros tres. El tercer grupo se ubica atrás del segundo equipo para esperar su momento para salir.

El profesor explica la actividad a los alumnos: - “Va a haber un defensor, un arquero y uno que espera afuera. Todo el tiempo van cambiando, cada una jugada cambian, vayan rotando entre ustedes. En esta lógica volvemos a las dos opciones de pase. No me interesa cómo hace el triángulo pero son 3 contra 1 más el arquero. Siempre tienen que formar un triángulo para atacar al defensor. El que hace el gol se queda en el arco y el otro trío va a la fila. Si no hacen el gol vuelven a la fila”-.

Los chicos empiezan a jugar, sale el primer trío y ataca al defensor y al arquero.

- “Pará, están los tres en línea. De entrada ya tienen que salir con un triángulo para tener siempre dos opciones de pase y poder atacar al defensor”- (dice el profesor al ver que el primer trío que sale se ponen uno al lado del otro, sin formar un triángulo, sino una línea).

Los chicos empiezan a jugar. El que va haciendo el gol pasa al arco y van rotando las posiciones.

El profesor se ubica a un costado y va realizando intervenciones para motivar, como en las actividades anteriores, y para realizar correcciones tácticas sobre cómo pararse para tener las dos opciones de pase y facilitar el ataque: “son tres contra uno, uno siempre de frente”, “volvé acá”, “abrite para ser opción”, “están los tres en línea”, “tocá y movete”, “salí”, “pensá, son dos contra el arquero”, “no se apuren”.

En un momento uno de los chicos erra un pase a un compañero que tenía cerca. Sus dos compañeros de equipo le empiezan a recriminar que haga mejor los pases. El profesor interviene: -“eso es un error técnico, no pasa nada. Si la idea está, está bien. Dale, seguí”.- (los tres alumnos lo escuchan atento y se vuelven a colocar en la fila para esperar su turno).

- “Pará, frená ahí” – dice el profesor mientras toma una de las pelotas. – “Vos vení acá, vos allá” – va acomodando a los alumnos para la siguiente actividad, poniendo dos tríos en un arco y un trío en el otro arco. Luego explica la actividad:

- “Juego a cinco puntos. Un equipo arranca atacando a otro. Si hace el gol mantiene el ataque y pasa a atacar al otro equipo en el otro arco. Si pierde la pelota se queda en el arco que está atacando y el equipo que defendió sale con otra pelota que tiro yo a atacar el otro arco. Atacan tres contra dos defensores y un arquero. ¿Se entendió?” -. Los alumnos asienten con la cabeza y se preparan para la actividad.

Los chicos empiezan a jugar. El profesor se ubica en un costado. Desde ahí va motivando con gritos a los alumnos: “dale”, “me muevo”, “me desmarco”, “sigue”. También se posiciona como árbitro para los fallos cuando sucede algo: “listo, recuperó, ataca el otro arco”, “afuera, sale el otro equipo”, “gol, sigue atacando”.

Los chicos atacan de un lado para el otro de forma muy rápida, con ataques muy cortos y meten pocos goles. Por esto el profesor frena y les dice: -“se están apurando mucho, tienen que tener más paciencia, no es un ataque tan rápido. Piensen que son tres contra dos, aprovéchenlo”.

Mientras los chicos siguen jugando el profesor busca pecheras. Se acerca de nuevo a la cancha y agarra la pelota: -“Listo, pechera contra sin pechera. Partido en toda la cancha, jugamos 5 contra 4. Dale, jugá”-. Dice mientras tira la pelota y arranca el partido.

- “Pensemos en la lógica de antes. Usen los espacios” – dice el profesor mientras arranca el partido.

Se ubica en un costado de la cancha, los motiva con gritos y va dando los fallos arbitrales cuando la pelota se va afuera del campo o cuando hay una falta.

- “Bien, ahí está bien, están separados, ¡bien!” – (grita con énfasis el profesor al observar que están usando todos los espacios de la cancha y no se están amontonando en el medio de la cancha como clases anteriores).

Luego de un tiempo jugando el profesor pregunta: - “¿5-3? Bueno, muere en 7”-. Los chicos comienzan a jugar con mayor velocidad buscando hacer goles rápidamente.

Después de un gol el profesor dice: - “6-4. Gol gana” –.

A lo que uno de los alumnos le contesta: -“Pero vamos ganando, ¿cómo va a ser gol gana?” -.

- “Si, ya tenemos que terminar así que gol gana” – contesta el profesor.

El equipo que va ganando marca el séptimo gol. El profesor dice: -“Muy bien. Chau, nos vemos”- mientras saluda a los alumnos tomándolos de la mano. Los alumnos lo saludan y se retiran del patio.

Observación número 3:

Martes 12/11/19

18:00hs a 19:00hs

Instituto Jesús María de San Vicente de Paul.

Carlos Calvo 922, CABA.

Año: cuarto y quinto.

Cantidad de alumnos: 6 varones.

La clase se realiza en el mismo patio que las dos clases anteriores.

Al igual que en las dos clases observadas, el mismo profesor participa de la clase de tercer año. Los chicos de cuarto y quinto año van llegando al patio,

saludan al profesor y se quedan sentados a un costado esperando que finalice la clase anterior para comenzar la suya. Una vez finalizada la clase de tercer año el profesor llama a los alumnos de cuarto y quinto año a que se reúnan en la mitad de la cancha.

- “Bueno, largamos” – dice el profesor mientras agarra una pelota y empieza a acomodar unos conos por el espacio.

- “Vengan acá, escuchen” – se reúne con todos en mitad de cancha y hablan unos minutos sobre el torneo que empieza la semana que viene. Les pregunta cómo vienen con el armado de los equipos y si tienen alguna duda del formato del torneo. Uno de los alumnos le pregunta si se sabe algo del encuentro que les había mencionado la clase pasada (van a realizar un encuentro de fútbol con otro colegio) pero le dice que todavía no tiene novedades.

- “Bien, 3 y 3. Oscuro contra blanco” – (les dice a los alumnos, observando que de los 6 participantes, tres tienen remera blanca y tres tienen remera negra).

El profesor explica la actividad: - “Para entrada en calor. En la cancha de vóley, el gol se hace de atrás para adelante, ¿dale? Vamos, arrancó” -. Previamente había acomodado conos formando dos arcos enfrentados en la cancha de vóley, un poco más adentro de la línea de fondo para que tengan espacio para hacer los goles.

–“Tres minutos de entrada en calor, dale. Blanco pateo para allá y negro para allá.”- dice señalando los arcos.

El profesor se ubica a un costado de la cancha y marca cuando la pelota se va afuera, cuando hay una falta o cuando hacen un gol. Además, busca motivar a los alumnos con gritos para que corran y entren en calor.

(Uno de los chicos se pone en el medio del arco por lo que el equipo rival cada vez que pateo rebota la pelota y no pueden hacer el gol) –“Este se pone en el medio del arco, así no vamos a hacer el gol nunca”-.

- “Y bueno”-, le contesta el profesor.

(Hay una jugada dudosa, en que no se ve bien si la pelota entró o la lograron sacar antes de que pase la línea del arco). –“Pasó, es gol”- dice el profe.

-“No, no fue gol”-, dice uno de los chicos del equipo que defendía.

-“No, no pasó. Casi, pero no entró”-, dice el chico que había pateado al arco buscando hacer el gol.

-“Bueno, gracias. Muy bien por el fair play. Sigue entonces”-, dice el profesor y continúa el juego.

-“Listo, terminó”, marca el final del juego el profesor agarrando la pelota y sacando los conos que marcaban los arcos.

Luego acomoda los conos formando un cuadrado. –“Acá una fila. Vos venís acá. La pelota arranca allá”-, el profesor les indica con las manos donde se debe ubicar cada uno para la siguiente actividad. En un cono se genera una fila y en los otros conos del cuadrado se ubica un jugador en cada uno.

Una vez que están todos acomodados explica la actividad: -“Pase y me voy al lugar donde pasé. La misma lógica que trabajamos el otro día”-. Los chicos empiezan a practicarlo.

El profesor observa desde un costado y realiza correcciones técnicas: “orienta el cuerpo para el lado donde vas a pasar”, “con la cara interna pegale”, “recibo y paso, dos toques”, “pase amplio, fuerte”, “con la parte de adentro”. También busca motivar a los chicos con gritos: “dale”, “vamos”, “así”, “bien”.

Después de unos minutos practicando en ese sentido les dice que cambien el sentido, que ahora los pases sean hacia el otro lado.

Luego agarra la pelota y cambia la actividad: -“bueno, un arquero en ese arco y una fila en ese cono”-, señala un arco y un cono del mismo cuadrado en el que estaban practicando la actividad anterior. –“Vos vení acá, vos allá”-, acomoda a los chicos para que quede una fila en un cono y un jugador en cada uno de los otros conos.

Luego explica la actividad: -“Tratemos que el pase tenga peso, no tener que esperarlo en el lugar. Hay que poner actitud, hay que poner el cuerpo. La pelota sale de este cono. Pase a ese cono, pase al otro y pase allá. Vos acomodás la pelota, acomodás el cuerpo y pateas al arco. Terminás, agarrás la pelota y volvés a la fila. La lógica es pase y voy. Pensemos. Si podemos pensar que el cono es una marca, que hay que anticipar para que no nos robe la pelota, mejor”-.

Los chicos empiezan a practicarlo. La pelota sale de un cono. Va un pase a otro cono, este recibe y le pasa el siguiente cono del cuadrado. Este hace un pase al último cono que está de espaldas al arco. Ese jugador recibe, gira para ponerse de frente al arco y patear.

El profesor se ubica a un costado y busca motivarlos con gritos de aliento.

Cada algunos minutos pide que cambien de arquero así todos pasan por todas las posiciones.

-“Bueno, levanten los conos y vengan acá”- dice el profesor finalizando la actividad.

Luego pide una pelota y explica la siguiente actividad: -“Mirá ahora. Ustedes dos van de ese lado y ustedes dos de ese lado. Un arquero. Vos acá en el medio”- (organiza a todos para que queden acomodados: uno en el arco, dos jugadores en una mitad con uno que va a defender y otros dos en la otra mitad). -“Ustedes dos son los dos defensores del equipo que ataca. Tienen que hacer pases y buscar a ellos dos que son los dos delanteros. Ustedes dos atacan el arco. Vos vas a defender a ellos dos para que no hagan el gol ahí y yo voy a defender a ellos dos para que no puedan salir. Juego yo para que den los números. Es lo mismo que estábamos trabajando antes, circulación de pelota y búsqueda de espacios. Cada uno juega en la mitad de cancha que arranca, no pueden cambiar”.- Empiezan a jugar.

El profesor participa del juego y al mismo tiempo busca motivarlos con algunos gritos.

Después de un rato pide que cambien las posiciones así todos cumplen los diferentes roles. En el cambio aprovecha para dar una indicación táctica: -“No estoy viendo que tengan paciencia. Si se me complica me apoyo atrás para empezar de nuevo. Tengan paciencia, pensemos”.-

(En un momento de la actividad uno de los chicos quiere recibir un pase con la parte de afuera del pie, le erra y se le va la pelota). -“¿Con qué parte es más fácil recibir la pelota?”- le pregunta el profesor. -“Con la parte de adentro” -, contesta el alumno señalándose el pie. -“Bien. Dale entonces”- le dice el profesor y sigue la actividad.

Después de un tiempo jugando el profesor finaliza la actividad agarrando la pelota: -“Bien, vengan acá”.

-“Estuvo bueno eh”- le dice uno de los alumnos al profesor.- “Estuvo bueno, estuvo bueno”-, le contesta.

-“Bueno, vamos con lo último. Azul contra blanco. Partido”- les dice el profesor repartiendo tres pecheras a cada equipo.

-“Yo no quiero jugar”- le dice uno de los alumnos.

-“Que no vas a querer jugar. ¡Dale!”- le contesta el profesor.

-“Bueno dale”-, dice el alumno con cara de fastidio.

Comienza el partido. El profesor observa desde un costado, va dando los fallos arbitrarles cuando la pelota sale de la cancha o cuando hay una falta. Además, busca motivarlos con algunos gritos.

Luego de unos minutos jugando el profesor termina la actividad: -“Bueno, tiempo. Pelota acá. Nos vemos el jueves”-. Todos los alumnos saludan al profesor y se retiran del patio.

Observación número 4:

Jueves 14/11/19

18:00hs a 19:00hs

Instituto Jesús María de San Vicente de Paul.

Carlos Calvo 922, CABA.

Año: cuarto y quinto.

Cantidad de alumnos: 8 varones.

La clase se realiza en el mismo patio que las tres clases anteriores.

Al igual que en las tres clases observadas, el mismo profesor participa de la clase de tercer año. Los chicos de cuarto y quinto año van llegando al patio, saludan al profesor y se quedan sentados a un costado esperando que finalice la clase anterior para comenzar la suya. Una vez finalizada la clase de tercer año el profesor llama a los alumnos de cuarto y quinto año a que se reúnan en un costado de la cancha.

-“Bueno, vengan. Charlamos dos cosas y arrancamos”-. El profesor llama a los alumnos y hablan unos minutos antes de arrancar con la clase. Primero les cuenta que se confirmó el encuentro de fútbol del que les había hablado, que se va a realizar el martes de la semana siguiente. Les explica cómo va a ser el

encuentro y qué tienen que llevar. Y después les recuerda que el jueves de la semana siguiente arranca el torneo, así que los últimos diez minutos de la clase de hoy los van a tomar para terminar de definir los equipos para el torneo. –“Hay que definirlos hoy sí o sí”- les dice.

-“Bueno, quinto año en esta mitad. Cuarto año en esta”- el profesor da inicio a la clase dividiendo al grupo en cada mitad de cancha. Agarra dos pelotas y le da una a cada grupo. –“Hacen un loco ahí en cada mitad. Dale, arrancamos. A dos toques”- les explica la actividad.

-“Dale, un poquito más de ganas sino es aburridísimo”- (dice el profesor al ver que los chicos empiezan jugando con muy pocas ganas, van caminando a tratar de sacar la pelota).

-“Sí, es aburridísimo profe”- le contesta uno de los alumnos.

-“Dale, dale. Más ganas”- insiste el profesor.

-“Bien, ahí me gusta más. Así está muy bien”- (dice el profesor al ver que empiezan a jugar con más ganas).

-“Escuchá”- (el profesor frena la actividad y agarra una pelota) –“Es muy grande el espacio. Así es muy difícil que roben la pelota. Por eso vamos a achicar el espacio. Se juega sólo en el rectángulo de vóley. A dos toques. Si se va afuera, voy adentro”- agrega.

(Siguen robando muy pocas pelotas) –“Escuchá ahora. Un solo toque a ver qué pasa, pero volvemos a abrir la cancha. En todo el espacio pero a un toque”- les dice el profesor.

(Empiezan a errar más pases y el del medio recupera más pelotas por lo que rota más quién va al medio) –“Muy bien ahí. Ahora volvemos a achicar la zona a la cancha de vóley y mantenemos a un toque a ver qué pasa”- dice el profesor. (Siguen robando pelotas continuamente).

-“Bueno, dame acá”- el profesor pide las pelotas y termina la actividad.

Luego, el profesor les dice cómo organizarse para la siguiente actividad: -“Escuchá. Ahora ustedes cuatro vengan acá”- (señalando una mitad de cancha) –“Búsquense pechera. Y ustedes cuatro a esta otra mitad”-.

-“Libre en toda la cancha. A 5 toques, a sumar 5 pases. Si se va saca el otro equipo. No hay arcos. A sumar 5 pases y es gol. ¡Dale!”- el profesor les explica la actividad y da inicio tirando una pelota.

El profesor se ubica en un costado y va contando los pases que hacen y grita “gol” cuando llegan a cinco pases seguidos. Además, avisa cuando la pelota sale fuera del campo, dando lateral para un equipo o para el otro, y cuando cometen una falta.

-“Pará. Mírense. Todos en este pedacito. Usen toda la cancha. Dale, seguí”- (interviene el profesor al observar que los 8 jugadores están corriendo atrás de la pelota y no usan todo el espacio. Cuando la pelota se va para un costado de la cancha todos corren a ese lugar, dejando libre el resto de la cancha).

(Vuelve a pasar lo mismo. Siguen todos corriendo atrás de la pelota). -“De nuevo. Mírense. Abran la cancha, dale”- dice el profesor.

El profesor cambia el espacio de juego: -“Bueno. Ahora vamos a jugar sólo en una mitad de cancha a ver qué pasa. Recién tenían toda la cancha y no lograron nada. Vamos a ver ahora en este espacio más chico”-.

(Siguen corriendo todos atrás de la pelota y más amontonados que antes). - “Pará, escuchá. Casi no hubo diferencias entre cuando jugamos en toda la cancha y ahora que estamos en una mitad. ¿Por qué no hubo diferencias?”- les pregunta el profesor a los chicos.

-“Porque estamos todos juntos”- contesta uno.

-“Vamos todos atrás de la pelota”- agrega otro.

(El profesor asintiendo con la cabeza): -“Eso. Pensemos en la lógica del otro día. Las cuatro zonas que habíamos marcado en la cancha. Usen todo el espacio. Ahora vamos a volver a la cancha completa. Pero dale, sepárense”-.

Los chicos vuelven a jugar en toda la cancha y el profesor empieza a dar indicaciones para que suceda lo que busca, que usen todo el espacio: “abrí”, “aléjate”, “usa el espacio”, “movete”.

(El juego sigue muy trabado, siguen sin usar los espacios) -“Vamos a hacer una cosa. Ustedes dos vengan acá”- el profesor señala a dos jugadores, uno de cada equipo, para que salgan y se sienten al lado suyo. De esta forma quedan jugando 3vs3 adentro de la cancha mientras dos alumnos observan.

(Ahora, con menos jugadores, empieza a salir mejor la actividad. Empiezan a usar mejor los espacios) -“Bueno, se liberó un poco ahí”- dice el profesor.

Cada cierto tiempo va rotando las dos personas que salen a un costado.

-“Bueno. Escuchá”- el profesor agarra conos y con el grito termina la actividad. -“Vamos a retomar el juego del otro. Un arquero allá, en ese arco.

Un equipo se ubica uno en cada cono. El otro equipo un arquero, uno robando en cada mitad y uno espera afuera"- el profesor ordena a los alumnos para comenzar con la siguiente actividad. Ubica dos conos en cada mitad de cancha, formando un cuadrado amplio y les pide que en cada cono haya un jugador de un equipo.

-“Antes de arrancar vamos a hacerla circular entre los cuatro conos. Ustedes no marquen todavía”- el profesor le pide a un equipo que se hagan pases formando el cuadrado y que el otro equipo espere. -“¿Se acuerdan? Bien”- dice el profesor.

Luego explica la actividad: -“¿Se acuerda que el otro día hacíamos que en cada mitad jugábamos 2vs1?. Ustedes dos trataban de buscar a los dos delanteros para que ataquen el arco. Ustedes presionaban uno en cada lado para tratar de robar la pelota. Si roban vuelve a empezar. Bueno, hoy vamos a hacer en esta primera mitad 2vs2. Y si logran darle un pase a un delantero tienen la opción del 2vs1 para atacar el arco”- dice el profesor. -“Bien, lo hacemos un par de veces para que lo entiendan. Primero lo hacemos tranqui y después le metemos la competencia. Dale, arrancamos”- da inicio a la actividad. (En ese primer momento los chicos juegan despacio, caminando. Entienden rápidamente la actividad).

-“Bueno. Se entendió. Ahora sí, arranquemos bien. Dale”- dice el profesor y los chicos empiezan a jugar más fuerte, con más ganas, ahora sí corriendo.

El profesor se ubica en un costado y va dando indicaciones tácticas con gritos como: “abrite”, “movete”, “usá los espacios”, “2vs1 ahí”, “traten de romper la presión para llegar al 2vs1”.

(Usan mucho mejor todos los espacios que en la actividad anterior. Se separan bien, lo que les permite tener más espacios para hacer pases. -“¿Se dan cuenta cómo se ordena ahí?”- les pregunta el profesor -“nada que ver al ejercicio anterior que iban todos atrás de la pelota. Ahora están mucho más ordenados. Dale, seguí”- agrega.

-“Bueno, ahora partido. A ver si podemos mantener lo de recién. Dale”- el profesor termina la actividad anterior y da inicio a una nueva.

(Siguen usando bien los espacios de la cancha) -“Bien. Ahí me gusta. Excelente”- los felicita el profesor.

El profesor se ubica en un costado de la cancha desde donde observa el partido sin realizar muchas intervenciones.

Luego de un tiempo jugando grita: -“gol gana”- (esto hace que los chicos empiecen a jugar con más ganas, buscando meter el último gol del partido).

Uno de los chicos hace un gol y el profesor dice: -“Golazo. Bien. Vengan que armamos los equipos para el torneo”-.

Se reúnen todos en un costado de la cancha y se ponen a armar los equipos para el torneo. Una vez que terminan saludan todos al profesor y antes de que se vayan les dice que hoy es mi última clase observando. Me agradecen todos y yo les agradezco por la posibilidad que me dieron. Nos saludamos y los chicos se retiran.

4.3 Anexo 3: cuadro de análisis de entrevista y observaciones

Variables	Entrevista	Observaciones
V1: Saberes de la cultura corporal que circulan.	<p>- “Algo que me gusta mucho también es explicar el por qué de las cosas y relacionar deporte con deporte. Relacionar o preguntarles por qué creen que hacemos esto y no hacemos aquello”.</p> <p>- “Yo siempre como que apunto a esto, a plantear una dificultad con un juego o con alguna cuestión de este estilo y bueno, cómo lo resolvemos. Terminamos de hacer el juego y analizar, aunque sea brevemente”.</p> <p>- “Un típico juego de resolución en conjunto ¿no? Pases contra otros, en oposición con otros. Bueno, ¿qué pasa? Los vas cambiando de espacios, les vas dando un espacio muy chiquito, se lo cambias a otro espacio, lo agrandas. Y ¿qué pasa? ¿qué sienten?”.</p> <p>- “Yo por ejemplo en muchos casos el primer juego, el de entrada en calor y como que te mete en la clase... ¿qué hacemos? Mancha no sé qué... dale, listo, mancha no sé qué... ¿qué hacemos? Quiero jugar, Fulanito... ¿cumplís años? Dale, hoy elegís el juego de la entrada en calor. (...) Pero si quisieron jugar a la mancha no sé qué, y bueno, es el primer juego y ellos conectan con eso con la clase, dale”.</p> <p>- “Yo elegí solamente deportes abiertos y los que pude adecuar al patio donde yo laburo. (...) Estos cuatro deportes que yo trabajo son deportes de equipo”.</p> <p>- “Mismo en cuanto a las competencias, a los saberes y las vivencias de competir, que nosotros tratamos de hacer porque esto de formar parte de un equipo, de los nervios, la adrenalina, la bronca, la frustración, alegría... todas esas cosas que se dan dentro de una</p>	<p>- “En otro momento el profesor frena la actividad y les pregunta: -“¿qué está pasando?”-.</p> <p>Uno de los chicos dice: - “estamos todos juntos”.</p> <p>Otro chico: -“no atacamos los arcos”.</p> <p>El profesor dice: - “Pensemos. Juguemos tranquilos, miremos para los costados para buscar a nuestros compañeros”- y sigue con el juego.</p> <p>- “¿Qué pasó? ¿Cómo se hacía el gol? ¿Lo podía hacer uno solo?” - pregunta el profesor. - “No, tenían que llegar dos” – contesta uno de los chicos. - “Y sin embargo llegaba uno solo a los arcos. Tenían que llegar dos para poder hacer ida y vuelta en el arquito” - agrega el profesor. - “¿Y qué pasó cuando sacamos uno de cada equipo? – pregunta. - “Había más espacio”. – contesta un alumno. - “Sí, había más espacio pero igualmente no sucedió nunca que lleguen dos a un arco para hacer el gol” – dice el profesor.</p> <p>- En un momento uno de los</p>

	<p>competencia hay chicos que no la van a vivir nunca si no es en la escuela secundaria".</p> <p>- "Hoy yo si llego a dar una técnica porque llego a dar una técnica... casi te diría, no sé si llego a laburar una técnica. Pero si yo llegara a dar una técnica tiene que haber surgido a partir de una necesidad que se de en el juego ¿me entendés?".</p>	<p>chicos hace un gol y el profesor dice: -"Pará, ¿qué pasó?" -. - "Estaba solo" – contesta el que hizo el gol. - "Bien. No quedó nadie entre el atacante y el arco. Estén más atentos" – agrega el profesor.</p> <p>- "Pará, ¿qué situación se está dando?" – pregunta el profesor. - "Pared" – dice un alumno. - "Autopase" – agrega otro. - "A ver, vení, vení"- le dice a uno de los chicos acomodándolo en otro sector del campo. -"¿Cuántos hay acá? 3vs2. Se está generando la superioridad. Ahí se empezó a abrir. Dale, dale" –continúa el juego el profesor.</p> <p>En un momento los dos defensores de un equipo pasan al campo de adelante y el profesor lo frena diciendo: - "Mirá, quedate ahí. ¿Cuántos hay?"-. - "Cuatro" – contesta uno de los chicos. - "Cuatro contra dos. Fijate. Si pensamos hay mucha ventaja para atacar" – agrega el profesor y continúa el juego.</p> <p>- (En un momento de la actividad uno de los chicos quiere recibir un pase con la parte de afuera del pie, le erra y se le va la pelota). -"¿Con qué parte es más fácil recibir la pelota?"- le pregunta el profesor. -"Con la parte de adentro" -, contesta el alumno señalándose el pie. -"Bien. Dale entonces"- le dice el profesor y sigue la actividad.</p> <p>- (Siguen corriendo todos atrás de la pelota y más amontonados que antes). – "Pará, escuchá. Casi no hubo diferencias entre cuando jugamos en toda la cancha y ahora que estamos en una mitad. ¿Por qué no hubo diferencias?"- les pregunta el profesor a los chicos. - "Porque estamos todos juntos"- contesta uno. -</p>
--	---	---

		<p>“Vamos todos atrás de la pelota”- agrega otro. (El profesor asintiendo con la cabeza): -“Eso. Pensemos en la lógica del otro día. Las cuatro zonas que habíamos marcado en la cancha. Usen todo el espacio. Ahora vamos a volver a la cancha completa. Pero dale, sepárense”-.</p>
<p>V2: Visión y función social de la educación física.</p>	<p>- “Siempre me pareció que tenía mil posibilidades el patio en la escuela, esto de tratar de generar en los chicos un lugar de juego, de aprendizaje, de intercambio de roles, de socialización fundamentalmente”.</p> <p>- “Es un espacio de diversión también, no sólo de aprendizaje. Está bueno que ese aprendizaje sea con ganas, con una sonrisa, viste que cumpla varias funciones”.</p> <p>- “Ese factor social, esa función social del deporte, del juego, de cruzar barreras ¿viste? De conocer al otro, de sentir que tenes otro que te está ayudando, eso es fundamental. Y cuando vos salís del patio y eso de respetar al otro, ayudarlo, jugar con el otro, ver que si somos dos o tres o cuatro, hasta la derrota o la bronca es compartida, y la podemos charlar y nos podemos dar una mano o apoyar unos a los otros. Eso, cuando vos salís del patio y lo llevás a la vida, te pasa después en la plaza, que si jugaste, por ahí te animaste en la plaza a pedirle a otro que está picando la pelota “¿puedo jugar?”. Y sí, ya estás jugando”.</p> <p>- “Están enseñándole a nadar a un pibito, a una pibita que no sabía, y que es un saber casi fundamental. Y no te digo por la natación, te hablo por poder disfrutar de una pileta en el verano, del mar, o de salvar la vida en algún caso, porque de un accidente, de una caída al agua y que pueda”.</p> <p>- “¿Cuántas cosas podés hacer desde la educación física? Desde... no sólo... enseñarle a atar un cordón, ¿en cuántas colonias terminas aprendiendo a atarte el cordón? A vestirse solo, porque te tenes que cambiar para la pileta... a vestirse solo si no te vestías, a jugar, aprender un juego que no conocías, porque estás todo el día ahí. Y compartiendo con otros, compartiendo una merienda, en un campamento... nunca tomaste un mate cocido y tomas mate cocido... y ahí siempre hay un profe. Un profe de educación física que está cumpliendo, básicamente, todas las funciones que nos da esta maravillosa profesión. Porque viste desde lo social, desde lo que tiene que ver con la salud, porque hoy a nivel... como que somos agentes de salud en algún punto”.</p>	

	<p>- “¿Cuánta gente se vuelca a la actividad física porque entendió que necesita hacer actividad física? Ya no es me gusta. Hay una cuestión natural y a una edad donde decís “che, yo necesito hacer. Así como necesito bañarme, necesito comer, necesito vestirme, necesito hacer actividad física”. Y aparece otra vez la actividad física y la educación física”.</p> <p>- “Si bien el objetivo es que los chicos y las chicas vengan, participen, tengan dos horas semanales de clase, de movimiento, de actividad, y que conozcan deportes, la onda es que ese chico o esa chica de repente conoció un deporte que no conocía y quiere ir a hacerlo afuera”.</p> <p>- “Y ese chico está haciendo actividad, está relacionándose con otros”.</p> <p>- “Para mí eso es central. Aprender a jugar, aprender a jugar con otros, exponerse, tomar responsabilidades. Porque es eso, pedir una pelota es tomar una responsabilidad. (...) Bueno, eso te lo va dando la experiencia en la educación física te lleva a eso. Y después si vos trasladás todo eso a la vida cotidiano y bueno, te animas a participar, te animas a comprometerte, a tomar responsabilidades, a enfrentarte y a plantearte donde... Me parece que son todos saberes que se pueden trasladar a otros, al laburo, a la facu, a la comunidad. Me parece que por eso es tan importante”.</p> <p>- “Que es una... no la llamaría materia, pero es como un área, como un lugar, un espacio que puede generar la verdad que un abanico de posibilidades, no sólo para el desarrollo de los saberes corporales o físicos o técnicos o propios de un deporte, sino para... que puede dar elementos y herramientas para la vida”.</p>	
<p>V3: Nivel de formación alcanzado.</p>	<p>- “Empecé el profesorado y la verdad que encontré en el profesorado una carrera que me encantó, amigos, y bueno, un lugar, un espacio, en el cual hoy sigo trabajando después de... yo me recibí en el año 95, así que unos cuantos años”.</p> <p>- “Pero sí me han quedado del profesorado un montón de baches que... algunos, si no fui para ese lado fue porque o no me interesaron, y lo seguiré teniendo, ¿no? Para los lados que sí me interesó ir, las áreas que me interesó ir, en muchos casos tuve que profundizar o fui haciendo perfeccionamientos, o cursos o capacitaciones”.</p>	
<p>V4: Trayectoria profesional de la educación física escolar.</p>	<p>- “Teníamos un grupo de docentes en el colegio que era mezcla de algunos de Educación Física, otros en su momento de Catequesis. Y armaron como un grupo muy piola ellos de laburo y entonces nosotros acompañamos a los campamentos.</p>	

	<p>Básicamente éramos un grupo de líderes para los más chicos. Por ahí, esas fueron las primeras aproximaciones a la Educación Física o actividades similares: campamentos, actividades recreativas en algún barrio donde íbamos a laburar”.</p> <p>- “En quinto, a la hora de elegir, yo ya había laburado en una escuelita de fútbol, había hecho alguna ayudantía ahí como en una colonia de vacaciones, también del colegio”.</p> <p>- “Estudiando yo laburaba en otro lado y a la mitad de la carrera me convocan para un salón de fiestas infantiles. (...) Empecé a trabajar los fines de semana en este salón animando fiestas infantiles. La gente del salón tenía un jardín de infantes. Me llaman un día para cubrir una suplencia en jardín y ahí empecé. (...) Empecé una suplencia que después el profe que estaba, que también trabajaba ahí en el salón, dejó con lo cual quedé yo en el jardín y seguí”.</p> <p>- “Y ni bien terminé el profesorado, termino en diciembre del 95, en marzo consigo un trabajo en un colegio. (...) Primaria. Primer grado y sexto grado. (...) ya fue mi primera experiencia real ya en un colegio como profe a cargo de un grupo”.</p> <p>- “Me convocan para este colegio donde estoy hoy trabajando, donde hoy sigo. Entraban los varones en el colegio. Era un colegio de mujeres y se estaba haciendo mixto y empezaban los varones en primer grado. (...) Entonces me llaman ponele en abril, mayo, para armar actividades a la tarde, completar la jornada de los chicos con actividades de talleres deportivos: escuelitas de fútbol, un taller de recreación, uno de iniciación deportiva y creo que con esas tres cosas arrancamos. Y después, como era un colegio de mujeres, había mucha población de mujeres, y empezaban a ver como una movida y se generó algo de hockey, una escuelita de hockey. (...) En ese colegio particularmente empecé con estos talleres del turno tarde, que eran extraprogramáticos, eran escuelitas deportivas, y fueron mutando en estos 20 años. (...) Seguí con fútbol durante muchos años, que era una escuelita de fútbol de primero a séptimo, que después esos chicos que llegaron a séptimo quisieron seguir jugando, y con la misma liga de profes, una liga que habíamos armado con otros profes, con toda una línea de juegan todos... venía más por ese lado, de participar, de formar parte de un equipo, no era una liga competitiva”.</p> <p>- “En el 2008 se terminó la liga y si bien sigue la escuelita al día de hoy, y hoy sigo trabajando en la escuelita de fútbol, está planteada ya de otra manera, ya no es tanto</p>	
--	--	--

	<p>escuelita sino que es un taller de juego orientado al fútbol para los chicos que se quedan a la tarde en el colegio”.</p> <p>- “Y me llaman de un colegio, de pura casualidad, en el colegio El Salvador, un colegio bastante importante. Me llaman para cubrir una suplencia en jardín. Y bueno, ahí empiezo a cubrir la suplencia en el jardín. Estuve todo un año, era una suplencia por embarazo”.</p> <p>- “Y en el Lasalle laburé muchos años en la escuela, que también participaban de una liga, jugábamos los sábados. El Lasalle en primaria era colegio y era una escuela de hockey. (...) Estuve también hasta el año 2001. Entro en el 96 hasta marzo de 2001”.</p> <p>- “En secundario, en este colegio, en el Jesús María donde estoy ahora, yo inicio con los talleres que te contaba a la tarde. (...) en el 98, me convocan para jardín, para nivel inicial. Empiezo a laburar ahí como profe de educación física en el nivel inicial. Ahí estuve también como diez años laburando en el jardín. Y empecé en el jardín en el 98. Y en el 99 empieza el secundario, abre también sus puertas a los varones. (...). Y es mi primera experiencia en el secundario, ese colegio”.</p>	
<p>V5: Sentido de la planificación.</p>	<p>- “A mí me ordena muchísimo”.</p> <p>- “Siempre me sirve saber en qué tema estoy. Yo sé que voy hoy por esto, estoy en atletismo. Yo sé que dejé acá... tengo un cuadernito que es impresentable, pero es mi cuadernito. (...) Yo sé qué le di a séptimo la clase pasada. Tres palabras, un dibujito, dónde quedó y dónde no quedó”.</p> <p>- “Siempre como previo yo voy con esa idea. Yo sé que estoy con este tema y voy con una idea de un juego... bueno, hoy me toca seguir con esto, no terminé el circuito de la clase pasada... con esa idea siempre voy”.</p> <p>- “Cuando lo hago, sos Gardel, porque entras con esa tranquilidad de saber que tenes la clase armada, ya sabés. Después por ahí no hiciste esa clase porque no resultó, el grupo no estaba para hacer eso, vino con otra inquietud, listo, corremos la clase esta que yo tenía planificada, vamos con otra cosa, eso se puede cambiar. Pero ir con la tranquilidad del tema y más o menos una actividad, un juego, te tranquiliza, te ordena, te arma ¿viste? Te deja más tranquilo”.</p> <p>- “Me ha pasado y nos debe pasar a todos, pero decís “esta clase no la preparé y me costó dos grupos llegar a la clase” ¿entendés? Y decís “tendría que haber pensado antes”.</p> <p>- “Si vas con la clase armada de antemano te da una ventaja terrible porque más allá de que vos después le agregues o le saques o le cambies, vos fuiste con una idea y estás</p>	<p>- El profesor explica la actividad: en la cancha de vóley hay cuatro arquitos, el gol se hace cuando la pelota pasa ida y vuelta por un arquito sin que la toque el otro equipo. Si se va del espacio saca el otro equipo. (...) Mientras juegan uno de los chicos grita - “estamos todos amontonados” (haciendo alusión a que durante el juego la mayoría de los jugadores se agrupa en la zona central de la cancha sin ocupar todos los espacios. Esto dificulta que puedan hacer goles porque hay muchos jugadores en la zona). (...) Luego llama a dos alumnos y les pide que esperen sentados a un costado. El juego sigue en el mismo espacio 3vs3. Los dos chicos que salen del juego se sientan y esperan observando a sus compañeros.</p> <p>- (El juego sigue muy trabado, siguen sin usar los espacios) -“Vamos a hacer una cosa. Ustedes dos vengan acá”- el profesor señala a dos</p>

	<p>convencido de lo que vas a hacer. Después te das cuenta que por ahí no funciona. Vos planificas en un papel, llegaste a la clase y es otra cosa. Pero es distinto. Vos tenías una idea”.</p>	<p>jugadores, uno de cada equipo, para que salgan y se sienten al lado suyo. De esta forma quedan jugando 3vs3 adentro de la cancha mientras dos alumnos observan. (Ahora, con menos jugadores, empieza a salir mejor la actividad. Empiezan a usar mejor los espacios) – “Bueno, se liberó un poco ahí”- dice el profesor. Cada cierto tiempo va rotando las dos personas que salen a un costado.</p>
<p>V6: Modalidades de planificación</p>	<p>- “Yo lo que hago es dividir en cuatro el año. La primera mitad doy dos deportes. Este año arranqué con básquet y seguí con handball. Después de mitad de año, después de las vacaciones, volví con vóley y hoy estoy con fútbol. Entonces le dediqué 16 clases a cada deporte”.</p> <p>- “Hago un diagnóstico, básicamente al principio, veo más o menos por dónde anda el grupo”.</p> <p>- “Y ahí empiezo. La planificación igual no es estricta. Yo veo que el grupo avanzó, buenísimo seguimos. Si no avanzó, seguimos atrás”.</p> <p>- “Presentamos una planificación anual a principio de año, que tiene que ver con el diseño curricular, en este caso con la NES. Presentamos una planificación departamental, yo soy el jefe de departamento también. Así que presentamos una planificación departamental también, que incluye competencias internas, unas competencias que armamos con otros colegios de la comunidad. (...) A principio de año, junto con las planificaciones de cada grupo, de mujeres y de varones”.</p> <p>- “Y después tenemos un libro de temas. Todas las clases tienen un libro de temas en el cual nosotros ponemos qué es lo que estamos trabajando, los contenidos, y brevemente actividades. Esa es como nuestra firma de presencia, de presente ¿no? Es un cuaderno grande que dice la fecha, dice objetivos o contenidos, actividades y la firma tuya. Y arriba dice qué curso o qué grupo y los días en que das y los horarios”.</p> <p>- “Nosotros tendríamos una planificación anual y después una bajada diaria, como una carpeta didáctica, un libro de temas donde vos pones día a día cómo vas avanzando con la planificación anual”.</p>	

5. Bibliografía

- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Camerino, O. (2002). Didáctica de la Educación Física. El deporte recreativo dentro y fuera de la escuela. *Tándem*. [Versión electrónica]. *Revista Tándem* 6
- Candрева, A., y Susacasa, S. (2015). Contenido, Contenido Educativo, en C. Carballo (2015). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física Argentina* (págs. 102-106). Buenos Aires: Prometeo.
- DGCyE. (2008). *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, R. (2007). Educación Física y constructivismo social. *Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1(3), 31-38.
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctica en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. F. (Comp), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (págs. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires, Argentina. UFLO.
- Gómez Smyth, L. (2016). *¿Qué significa elaborar un Proyecto de Educación Física?* 1-4. Glew, Buenos Aires: Manuscrito no publicado.
- 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). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (págs. ISSN 1853-7316). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. *In& EF Innovación en Educación Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovaef.cat/es>.
- Mansi, D. (2017). *Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Palomero Pescador, J., Palomero Fernández, P. & Fernández Domínguez, M. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. *REIFOP*, 13 (4).
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de educación física. *Revista Digital*, 14 (131).
- Roales Riesgo, J (1988). *Introducción a la teoría del muestreo*. Dirección de producción y educación comunitaria.

- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Educación física y deporte*, 27(2), 103-115.
- Rozengardt, R. (2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psicomotrices de nuestros niños y niñas. *efdeportes.com Lecturas: Educación Física y Deportes*, 157.
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Revista Novedades Educativas*. 40-49.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología*. Eudeba.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 158-164.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Vicente Pedráz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 76-95.
- Viciano Ramirez, J. & Cocca Armando, A. (2011). Innovando en la planificación de la Educación Física. Unidades didácticas especiales. Re-conceptualización de la unidad didáctica desde la práctica profesional. *Educación Física y Deportes*, 16 (162).