

ACTAS DEL
11° SEMINARIO DE LA REIPEFE

INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR y FORMACIÓN DOCENTE

Red Internacional de Investigación Pedagógica
en Educación Física Escolar

Leonardo Gómez Smyth • Manuel Dupuy • Sebastián Rivera
(Compiladores)

UFLO
UNIVERSIDAD


Reipefe
Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar

UFLO Universidad

Rectora

Arq. Ruth Fische

Facultad de Actividad Física y Deporte

Director de Ciclos de Licenciatura y de Maestría en Actividad Física y Deporte

Dr. Leonardo Gómez Smyth

Directores del Profesorado Universitario en Educación Física y Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Mg. Mauro Zungri (Sede CABA)

Lic. Nicolás Heredia (Sede Comahue)

Coordinadora de Investigación de la Facultad de Actividad Física y Deporte

Mg. Valeria Gómez

2024.- 356 pág.; 15 x 23 cm.

ISBN: 978-987-710-122-5

Diseño de portada y Maquetación: María Cecilia Kowalewicz

© Editorial de la Universidad de Flores, 2024

Julio de 2024.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, no autorizada por los editores, viola derechos reservados; cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Investigación en la educación física escolar y formación docente : actas del

11º Seminario de la REIPEFE / Leonardo Gómez Smyth...

[et al.] ; Compilación de

Leonardo Gómez Smyth ; Manuel Dupuy ; Sebastián Rivera.

- 1a ed - Ciudad

Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Flores, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-710-122-5

Índice

Presentación	9
Alejandro Añasco y Gloria Campomar	
1. Educación Física, Géneros y Diversidades	17
1. 1. Adolescencias trans, ESI y EF. Reconstrucción de las memorias escolares de estudiantes con identidades disidentes en La Pampa: relatos de los y las protagonistas	18
Noelia Parezuela y César Suárez Vranken	
1. 2. Educación física escolar y diagnósticos de trastornos del espectro autista	30
Yanina Rodríguez, Gabriel Rojas Tamborini y Andrés Santillán, en colaboración con Martina Alcaraz y Rodrigo Alberca	
1. 3. A Educação física na educação infantil da grande Vitória: políticas educacionais, trabalho docente e ensino dos temas étnico-raciais	53
Ueberson Ribeiro Almeida, Ramon Matheus Santos e Silva, Alessandra Galve Gerez, Angélica Caetano da Silva, Maria Celeste da Rocha y Tatiana Campos Bôa	

1. 4. Prácticas pedagógicas innovadoras: educação física, gênero e sexualidade	79
Maria Clara Graziotti Louzada e Ileana Wenez	
2. Educación Física y Entramados desde el Cono Sur Latinoamericano	102
2. 1.Contextos latinoamericanos y currículo de educación física en perspectiva de derecho. Estudio comparado	103
Dora Elisa Vai, Mariana Peña, Ricardo Souza de Carbalho, Robson Machado Borges, Osmar Moreira de Souza Júnior y Mauricio Santa Jiménez	
2. 2. Estado del arte sobre prácticas pedagógicas en la educación física escolar: huellas que vienen siendo resultado de investigaciones recientes en Latinoamérica	131
Manuel Dupuy, Marcos Álvarez y Leonardo Gómez Smyth	
2. 3. Un lustro en la vida de un proyecto I+D: formación inicial de profesores en educación física en la Universidad Nacional de La Plata	151
María Teresa Oltolina Giordano, Norma Beatriz Rodríguez Feilberg, María Marcela Dalceggio, María Isabel Trybalski Eichholz y Bárbara Visciglia	
2. 4. Educación física en contextos pedagógicos latinoamericanos. Diálogos decoloniales	160
Osmar Moreira de Souza Junior, Carina Bologna, Griselda Amuchástegui y Arnaldo Sifuentes Leitão	

3. Educación Física, Prácticas Corporales y Escolarización 174

3. 1. Enseñanza de las prácticas corporales en la educación física escolarizada 175

Ana Torrón, Cecilia Ruegger, Gastón Meneses, Pablo Zinola, Carla De Polsi, Giannina Silva, Alejandro Deluca, Pedro Pohoski, Serrana Cabrera, Giovanna Martínez, Santiago Guido, Romina Perrone, Rodrigo Iza y Analía Ravera

3. 2. La planificación y los saberes circulantes en educación física escolar desde una perspectiva sociocultural 197

Sebastián Rivera, Emiliana Cucci, Ayelén Liserre, Ana Riccetti, Marcos Álvarez, Nicolás Heredia, Manuel Dupuy y Darío Romero

3. 3. Mudanças na abordagem dos esportes na educação física escolar a partir do ingresso no ProEF: uma autoetnografia 218

Jonas Roberto Schreiner y Robson Machado Borges

3. 4. Histórias de vida de professores de educação física iniciantes: tempos, espaços, sujeitos e contextos de formação 240

José Ângelo Gariglio

4. Educación Física y Formación Docente 257

4. 1 Los impactos de la escritura en la formación de formadores en el ISEF de General Pico (La Pampa) 258

Kevin Coria y Juan Giménez

4. 2. Espaços–tempos docentes: territórios e experiências de formação inicial e continuada de professores e professoras de educação física	276
Cláudio Márcio Oliveira, Arthur Henrique Ferreira dos Santos, Deysiane Rodrigues da Costa y Mariana Ferreira de Souza	
4. 3. Prácticas corporales expresivas en la educación superior: un estudio sobre el cuerpo y sus saberes en la formación del profesor de educación física	298
Gloria Campomar, Alejandro Añasco, Silvina Forniz y María Paz Murad	
4. 4. Inserción laboral y formación profesional de los graduados de la carrera de profesorado y licenciatura en educación física de la UNLaM	319
Mario Andrés Zimmerman, Alejandro Añasco y Gloria Campomar	
4. 5. Una carrera hermosa: decires de estudiantes de un profesorado de educación física de Córdoba	330
Marcos Ezequiel Bazán y Rodrigo Abel Sisterna	
4. 6. Campo de la práctica docente I: los saberes más allá de la escuela	341
Guillermo Martín Almada, Magalí Podestá Berlier, Mario Porfiri y Cecilia Tocco	
Epílogo	351
Anexo: Imágenes del 11° Seminario REIPEFE	354

Presentación

Por Alejandro Añasco y Gloria Campomar
(Universidad Nacional de La Matanza)

Este libro es el producto de estudios, debates y reflexiones elaborados por un grupo de profesoras/es e investigadoras/es que pertenecen a la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Dicha red comienza a tejerse entre un grupo de pares (Fernando González y Paulo Fenterseifer, de la Universidade Regional do Noroeste do Estado de Río Grande do Sul, y Valter Bracht, de la Universidade Federal do Espírito Santo) de Brasil en 2005. Los profesores percibían una gran necesidad de cambio en las prácticas pedagógicas que se observaban en las clases de educación física escolar brasilera. De hecho, más de 20 años habían pasado desde que comenzaron a debatir y elaborar propuestas críticas a dicha problemática y aún no encontraban respuesta, ni movimientos significativos para su corrimiento y mejora. Esta resistencia al cambio los hizo comenzar a pensar en un proyecto

de investigación que objetivaba estudiar los procesos de “innovación pedagógica” y, al mismo tiempo, el “abandono pedagógico”. El proyecto tuvo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones origina, afecta o estimula experiencias bien sucedidas, como también procesos de abandono de trabajo de los docentes de educación física de las escuelas públicas en espacios geográficos distantes y contextos político-sociales diferentes. Esta idea fue acogida por otros profesores pertenecientes a otras instituciones de Brasil, pero también de Argentina, como el profesor Rodolfo Rozengart, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), General Pico, La Pampa. Más adelante, y con la intención de presentar sus resultados y continuar con la discusión, en el año 2008, en la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se realiza el primer seminario de la red. Es en este encuentro que se incorpora al proyecto el Instituto Profesorado en Educación Física de Córdoba (IPEF) con la profesora Griselda Amuchastegui, sumando luego a otros colegas e instituciones de distintos países de Sudamérica.

Sin duda, la preocupación inicial de los equipos miembros de la red refería a las limitaciones que evidenciaba la educación física escolar para su despliegue en prácticas innovadoras que permitieran su inscripción en procesos emancipadores y democratizadores.

La red termina de construir su identidad con el nombre de REI-IPEFE en 2010. Esta denominación es el producto de debates y discusiones producidas a partir de las investigaciones de los distintos grupos que la conformaban en el seminario realizado en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Entre el año 2005 y 2008, la red estaba conformada por solo cuatro grupos. Con el paso del tiempo y durante el transcurso de los encuentros, se fueron sumando equipos de distintas instituciones sudamericanas. Las últimas incorporaciones al colectivo se concretaron en el año 2023. En la actualidad REIPEFE cuenta con equipos miembros de cinco países, siendo un total de 18 instituciones:

- De Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UFSP), Universidade Federal de San Carlos (UFSCar), Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS)
- De Uruguay: Universidad de la República (Udelar)
- De Argentina: Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de General Pico, Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Universidad de Flores (UFLO Universidad), Instituto Superior de Formación Docente N° 98 (ISFD, Chascomús)
- De Chile: Universidad Católica de Maule (UCM)
- De Colombia: Universidad de Antioquia (UDA)

Haciendo un recorrido de las acciones más significativas de este colectivo se destacan sus seminarios y producciones bibliográficas. Los eventos se realizan en formato de seminarios internacionales o encuentros regionales en los cuales se exponen las investigaciones de los equipos y se revisan los métodos utilizados y los datos y resultados obtenidos, dando un espacio valioso para los debates grupales y la reflexión. De esta forma se llegan a acuerdos y se piensan los nuevos problemas y métodos que darán lugar a futuros proyectos e indagaciones, favoreciendo la investigación entre instituciones y atendiendo a las diferencias y similitudes encontradas entre los distintos contextos educativos, políticos y sociales de cada región.

Además, en algunos casos, estos encuentros dan origen a textos en formato libro papel o digital publicados por instituciones de los diferentes países, como es el caso de este material que presentamos.

Como ya hemos mencionado, en el año 2008 se realiza el primer seminario en Vitória, Brasil, y éstos continúan ininterrumpidamente

hasta la fecha. En 2009, se lleva cabo en La Pampa, Argentina; en 2010, en Córdoba, Argentina; en 2011, en Ijuí, Brasil; en 2012, en Bariloche, Argentina; en 2013, en Florianópolis, Brasil; en 2014, en La Plata, Argentina; en 2016, en Montevideo, Uruguay; en 2017, en La Pampa (encuentro regional); en 2018, en Vitória; y en 2019, en Córdoba, Argentina (encuentro regional).

Es importante mencionar que la irrupción en 2020 de la pandemia del Covid-19 imposibilitó los encuentros presenciales. Con el fin de darle continuidad a los intercambios de las producciones realizadas por los grupos, la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) fue designada responsable para llevar a cabo encuentros virtuales que sostuvieran la comunicación y el avance hacia el próximo seminario. De esta forma, se realizaron presentaciones de los trabajos que los equipos venían elaborando durante ese año de excepcionalidad pedagógica, siendo algunos de ellos parte del cuerpo de este libro.

Luego se concretó un encuentro en Bariloche, Argentina, en 2022 (encuentro regional) y en junio de 2023 se llevó a cabo el undécimo y último seminario en Buenos Aires, Argentina, organizado por UFLO Universidad y la UNLaM, el primero de la red en forma presencial pospandemia. El contexto particular vivido entre 2020 y 2021 generó una gran necesidad de volver a escuchar las voces, encontrar las miradas y percibir los abrazos, que renovaron las energías y las esperanzas para continuar con las tareas, que finalmente construyen esta nueva y última publicación.

Hasta el momento, las producciones bibliográficas realizadas han sido compilaciones de informes de investigaciones y producciones académicas de los temas de estudio e interés de este colectivo. Así, en 2016 se publicó el primer libro editado en Vitória, *Educação física escolar na América do Sul: entre a inovação e abandono pedagógico/desinvestimento pedagógico* (en castellano: *La educación física escolar en América del Sur: entre la innovación y el abandono/desinversión pedagógica*). El segundo libro, presentado

en enero de 2018 y titulado *La educación física, prácticas escolares y prácticas de formación*, fue producto del encuentro regional desarrollado en General Pico, La Pampa, en junio de 2017, concretando en 2020 una segunda edición. La tercera publicación ha sido realizada por la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y se llamó *Formación docente, currículum y cotidiano escolar: la educación física en América del Sur* (en portugués: *Formação docente, currículo e cotidiano escolar: a educação física na América do Sul*). Se terminó de editar en abril del 2021 y es producto del seminario llevado a cabo en la ciudad de Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, en 2018.

En esta oportunidad, se presenta este libro que, como ya se ha mencionado, es producto de investigaciones, reflexiones y proyectos realizados por los equipos que conforman la red en el XI Seminario de la REIPEFE, denominado “Investigación en la Educación Física escolar y formación docente” y llevado a cabo entre los días 21 y 23 de junio de 2023, coorganizado entre UFLO Universidad y la UNLaM. Los textos que conforman este libro tienen el fin de socializar producciones comprendidas en el período 2019-2022 y los capítulos¹ que lo componen forman parte de las investigaciones que se presentaron y discutieron en Buenos Aires durante el mencionado seminario. El libro consta de esta introducción y cuatro ejes temáticos que reúnen textos específicos.

El primer eje, llamado “Educación Física, géneros y diversidades”, convoca a mantener un firme compromiso de posibilitar el acceso en las clases de educación física a prácticas innovadoras para poblaciones habitualmente inferiorizadas y con grandes dificultades de

¹ Se podrá observar que en su gran mayoría los capítulos han sido escritos en español y otros en portugués. La decisión de mantenerlos en su idioma original recupera la tradición de publicaciones anteriores de la red toda vez que logra mostrar la interculturalidad y cercanía en la producción científica de los grupos que la integran.

acceso como son quienes poseen identidades de género disidentes y personas con discapacidad dentro del trastorno del espectro autista. A su vez, busca problematizar las políticas educativas, la enseñanza y el trabajo docente en temas étnico-raciales.

El segundo eje, denominado “Educación Física y entramados desde el Cono Sur latinoamericano”, busca profundizar con sus textos los procesos de democratización de la educación física en los países que conforman nuestra América. Partiendo desde una perspectiva decolonial en la mirada de la educación física, en este apartado se discute el currículum, las prácticas escolares y de formación. Estos ítems se refieren a estudios comparados y de investigación realizados en los últimos años por los miembros de la Red.

Por su parte, el tercer eje trata sobre “Educación física, prácticas corporales y escolarización”. En él se encuentran escritos que estudian las prácticas corporales y su enseñanza, el lugar que ocupan y ocuparon en la educación física académica y su relación con la educación física escolarizada. Además, se cuestiona y se plantea en forma de autobiografía la necesidad de revisar, reflexionar y transformar las prácticas en la enseñanza de algunos contenidos escolares, como el deporte, a partir de una profunda reflexión en los procesos de posgraduación.

Por último, el cuarto eje organizador, llamado “Educación Física y formación docente”, pone la mirada en los temas y problemas de la formación de los profesores y las profesoras de área. Plantea la complejidad en los procesos de enseñanza de las prácticas corporales y las prácticas teóricas. Al mismo tiempo, se presentan investigaciones que indagan acerca de para qué, para quién y en qué contexto se forma al docente. Es decir, hay una marcada necesidad de cuestionar y averiguar para qué y para quién se forma a un docente, para qué contextos, cuáles son esas prácticas, de dónde vienen y cuáles son sus huellas.

Ahora bien, ¿en qué están pensando los equipos miembros de la REIPEFE? Es decir, poniendo una mirada a las próximas acciones

¿cuáles son sus intereses? En las últimas reuniones y encuentros de los participantes se discutieron y plantearon algunos temas y problemas que podrían ser abordados en los futuros proyectos de investigación. Con el objetivo de encontrar un marco organizador de los objetos de estudio y sus métodos, se construyeron los siguientes ejes temáticos: La educación sexual integral (ESI), disidencias e interculturalidad; Educación ambiental; La salud desde una perspectiva crítica; Géneros de escritura; Currículum y educación física; Prácticas innovadoras y transformadoras (didáctica); y Formación docente y vinculación con el mundo del trabajo.

Por otra parte, se programó el próximo encuentro regional de la red para 2024, a realizarse en la ciudad de Chascomús, provincia de Buenos Aires, que estará coordinado y organizado por el Instituto de Formación Docente N° 98. Asimismo, en 2025 se prevé llevar a cabo el XII Seminario Internacional de la REIPEFE en la ciudad de Minas Gerais, Brasil, organizado por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Finalmente, cabe mencionar que a partir de las distintas experiencias transitadas en los últimos años de gestiones y producciones de los distintos grupos que conforman este colectivo, surge la necesidad de favorecer y valorizar los proyectos que sean pensados entre los distintos equipos de diferentes instituciones. De esta forma, se pretende salir del estado de red de investigación para hacer investigación en red, entendiendo que esta propuesta garantiza el rigor necesario en sus estudios, métodos abordados y permite observar las horizontalidades, similitudes o diferencias encontradas en acuerdo a cada contexto. Esta mirada, de múltiples realidades, es el motor principal que la REIPEFE asume actualmente como compromiso para seguir pensando, indagando, debatiendo y publicando, con la clara convicción de realizar un aporte significativo al campo de la educación.

Para concluir y siguiendo a Paulo E. Fensterseifer(1999), profesor investigador y miembro fundador de la red, creemos que:

La epistemología se pregunta por los factores sociales, culturales, ideológicos, filosóficos y políticos implicados en el hacer específico de cada ciencia, revelando el proyecto que la fundamenta, una vez que todo enunciado epistémico, según Foucault, es un enunciado político-moral [...]. Ejercer la crítica epistemológica es admitir que el saber de que tratamos (la ciencia) fue construido, y a partir de esto, es posible decodificarlo (p. 2).²

Con la intención de continuar por el camino trazado desde hace dos décadas de existencia, la REIPEFE, con todos sus integrantes, presenta esta nueva producción que se construye en colectivo y, espera, continúe revelando el proyecto que fundamenta nuestra tarea como profesoras y profesores en educación física de nuestra América.

² Fensterseifer, P. (1999). *Conocimiento, epistemología e intervención*. Florianópolis: Colegio Brasileiro do Ciencias do Esporte.

01

**Educación Física,
Géneros
y Diversidades**

1. 1. Adolescencias trans, ESI y EF. Reconstrucción de las memorias escolares de estudiantes con identidades disidentes en La Pampa: relatos de los/las protagonistas

Por Noelia Parenzuela y César Suárez Vranken
(*Instituto Superior de Educación Física de General Pico*)

La investigación³ reconstruye las memorias institucionales del paso por las escuelas de adolescentes trans en La Pampa a través de la conjunción de sus relatos. El objeto es evidenciar rasgos, características desde el área de educación física (en adelante EF) en el

³ En virtud de la normativa editorial se nos ha sugerido la utilización de “los/las” en la escritura. Nuestra propuesta alienta a la utilización de un lenguaje más inclusivo porque creemos necesario dejar de reproducir ciertos patrones que invisibilizan las diversidades. La utilización no binarista del lenguaje implica un posicionamiento político de cara a la incorporación de un abanico múltiple y heterogéneo de formas de autoidentificación y autonominación.

contexto de implementación y puesta en práctica de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (en adelante ESI) y de la Ley de Identidad de Género N° 26.743.

La escuela ha tenido y tiene una función muy importante sobre la educación del cuerpo y la EF como disciplina protagonista en tal aspecto ha participado activamente en la construcción del “hombre” y la “mujer” argentina a través de la prescripción de la separación según el sexo y también desde el currículum. De este modo, aún hoy, para la escuela, el cuerpo es “objeto y blanco de poder”.⁴ De esta forma la pesquisa indaga en las experiencias de las personas trans como estudiantes de EF en el nivel secundario a sabiendas de que la escolaridad deja huellas en cada uno/a de nosotros/as desde una metodología cualitativa a través de entrevistas a cinco estudiantes trans y un familiar.

Es necesario referenciar que la adolescencia es una etapa trascendental para toda persona. En ella se redescubren y comienzan a problematizar aspectos profundos sobre quiénes somos y qué que-remos ser en el mediano y largo plazo.

Sabemos que los marcos normativos redirigen las acciones y provocan la reingeniería de las instituciones (pero también resistencias al cambio). Nuestro país, Argentina, cuenta con leyes que se erigen en terreno fértil para evidenciar los efectos, alcances y limitaciones en su implementación. Por su parte, la Ley de ESI (2006) se asienta en dos pilares centrales: la perspectiva de género y los

⁴ Dicha noción remite a las ideas foucaultianas que retornan al cuerpo como “origen del origen del poder”. Objeto en el sentido que ha sido visto y valorado como instrumento productivo, exigiendo algunos ejercicios y maniobras para tal fin, y como blanco de poder, porque se ha visto inmerso en un campo político, el cual lo rodea en relaciones de dominio y sumisión. Para ampliar, ver Montúa, F. (2005). “Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y el poder”. En *Revista Digital EF Deportes*, Buenos Aires, Año 10, N° 39.

derechos humanos. Específicamente, en su artículo 12, expresa la necesidad de generar oportunidades para el conocimiento y respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo con sus cambios y continuidades desde los aspectos físicos, pero atendiendo también sus emociones, sentimientos y modos de expresión. Al mismo tiempo, hace hincapié en desarrollar comportamiento de autoprotección donde se puntualiza el aprendizaje de competencias relacionadas con la vulnerabilidad de derechos, promover educación en valores de solidaridad, amor y respeto a la diversidad (desde su acepción más amplia como la valoración de la multiplicidad de formas en que las personas nos manifestamos, sentimos, pensamos, etc.) y a todas las formas de discriminación. Indica además la necesidad de respetar el derecho a la diversidad a partir de ampliar el horizonte cultural de los estudiantes reconociendo derechos, responsabilidades propias y de otros/as.

Argentina también dispone de la Ley de Identidad de Género (2012) que se constituyó como un hito para la población transvesti-trans-intersex, el activismo LGTBQI+, el Estado y la sociedad civil. Dicha normativa posibilitó el acceso a las solicitudes de cambio de nombre en el DNI según la identidad autopercebida y permitió la desvinculación de las vías judicial y psiquiátrica para conseguir la reasignación genital, es decir, no es necesario ningún examen psicológico, médico o psiquiátrico. El derecho a la identidad de las personas trans, tengan la edad que tengan, no espatológica. Esta ley de vanguardia es la primera en el mundo en habilitar la libre expresión de la identidad de género sin procesos tortuosos (la intervención quirúrgica total no constituye una obligación para acceder al documento con la nueva identidad).

En este escenario complejo, en las instituciones escolares se debe respetar y reconocer las distintas vivencias y deseos que cada persona descubra y/o adopte. Aún así, el ámbito educativo sigue siendo un terreno donde, en ocasiones, no se garantiza la aplicación de los marcos normativos, constituyéndose en un gran desafío que espera

aún el impacto real de las disposiciones traducidas en ambas legalidades. Se perpetúan prácticas cristalizadas que acallan ciertas voces amparándose en el predominio de la heteronormatividad que impera desde la matriz de origen de la educación. Históricamente la escuela, bajo su pretendida neutralidad, es portadora de ciertas regularidades que en el área de EF funcionan como articulaciones y dispositivos de género. De esta manera, siguiendo el planteo de Scharagrodsky (2006) podemos encontrar:

- Utilización de un lenguaje neutro: invisibilización de las mujeres bajo expresiones que las incluyen en el universal “los alumnos”.
- Naturalización de rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta femeninos y masculinos.
- Caracterización de los cuerpos, minimizando las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico.
- Uso diferencial del espacio: aula, patio, entre otros con predominio masculino.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia en pos de desnaturalizar los supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza de las prácticas corporales y los discursos para debilitar estereotipos de género que condicionan la constitución de la subjetividad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas, construyendo un cierto orden corporal en el cotidiano escolar. La EF ha estado ligada históricamente a lograr efectos sobre los cuerpos y se han “silenciado los saberes” (Rozengardt, 2008). De esta manera, ha tenido como función el orden de los cuerpos, los efectos sobre ellos y escasos conocimientos puestos en juego.

La implementación de la ESI está destinada a poner en jaque nociones y prácticas instaladas y naturalizadas ya que supone una integralidad que habilita el despliegue de cinco ejes que la sostienen (valorar la afectividad, respetar la diversidad, reconocer la

perspectiva de género, cuidar el cuerpo y la salud y ejercer nuestros derechos) evitando cualquier reduccionismo y cuestionando el orden establecido. Elizalde, Felitti y Queirolo (2009) expresan que la sexualidad debe ser construida desde una dimensión integral y considerar al otro como sujeto complejo, con sentimientos, valores y derechos. En ese sentido, exclaman que el cuerpo se constituye como una dimensión clave que representa no solo lo biológico, sino que el cuerpo es atravesado por otras dimensiones como culturales, económicas, políticas, sociales, históricas. Para las personas es fundamental ejercer el derecho a manifestar su subjetividad desde todas esas dimensiones. La ESI nos demanda la enseñanza de los aspectos biológicos y reproductivos pero no es solo eso. Se trata, más bien, de habilitar el desarrollo de un espacio y una acción constantes en la que todos los miembros de la comunidad educativa están convocados a intervenir, enriquecer y dar sentido. Lejos de limitarse a impartir conocimientos sobre el desarrollo físico u ofrecer información sobre prevención de embarazos no planificados y/o infecciones de transmisión sexual (temas desde ya fundamentales), el desafío de la educación sexual consiste en formar a los/as estudiantes –y, en ese gesto, a nosotros/as mismos/as– en valores y prácticas que (nos) permitan vivir la sexualidad de manera responsable, placentera y segura, no solo como dimensión ineludible de la experiencia humana, sino también como campo de reconocimiento y ejercicio de derechos.

En la actualidad, Marozzi (2020) señala que los/as docentes de EF presentan resistencias a la hora de implementar la ESI a partir de dos cuestiones centrales. La primera se refiere a sostener la separación según el sexo biológico. En tanto, la segunda tiene que ver con resistir a los nuevos modos de enseñar el deporte en la escuela debido a que expresan que va en detrimento de los resultados al momento de las competencias intercolegiales. La EF parece persistir en sus prácticas y discursos el ejercicio patriarcal, tradicional y sexista que lleva a la desigualdad de acceso al conocimiento y a las dificultades de proponer clases que contemplen las

diferencias. Sostenemos que lo expresado configura un estado de situación complejo en el que los diversos trabajos dan cuenta que la escuela continúa teniendo una mirada normalizadora y que la EF es funcional a esto. Bajo este manto de cuestiones narradas nos preguntamos cómo los/as estudiantes trans vivencian y habitan en los espacios escolares. Es necesario describir desde sus palabras y sus vínculos (familiares) qué posición ocupa el colegio y la EF en este proceso.

Nos planteamos entonces como preguntas al problema de investigación:

- ¿Cómo son las experiencias de las personas trans en su pasaje por las propuestas de EF en la educación secundaria?
- ¿Cómo valoran dichas experiencias?
- ¿Qué papel juegan los distintos actores escolares en dichas experiencias?
- ¿Cuáles son las resonancias a partir de la Ley de Identidad de Género de 2012 en las instituciones escolares?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir y analizar las experiencias de las personas trans y otros actores escolares en las propuestas de EF en educación secundaria.

Objetivos específicos

- Descubrir cuáles son las dificultades y/o potencialidades

que viven las personas trans en su paso por las propuestas de EF en secundaria.

- Caracterizar cómo son las propuestas de EF y cómo las perciben y/o valoran los/as estudiantes trans.

Conclusiones

Respecto a la experiencia en EF, se puede observar una generalidad en la organización del área respecto al grupo-clase. Las primeras entrevistas citan algunos años donde había división por sexo, entre 2014 a 2018, lo cual fue transformándose a grupos unificados como el resto de los espacios. Sin embargo, aún pueden distinguirse los siguientes aspectos: contenidos de acuerdo al género, abandono de la enseñanza y hegemonía del deporte como contenido en el año o incluso de solo un deporte.

Las experiencias son dispares y cada estudiante presenta “su” propia vivencia dentro del marco escolar (colegios) pero también en relación a la EF.

Notamos que algunos docentes del área han aceptado y acompañado rápidamente a los estudiantes, pero también hay experiencias negativas donde los profesores desde los comentarios aún persisten en el control de los cuerpos, buscando erradicar desvíos o con una EF binaria en el trato y en las propuestas de enseñanza.

Los colegios son un espacio determinante para las personas. Muchos han mencionado escenarios escolares que desde el reglamento de vestimenta buscan el orden y el control de las personas, lo cual impacta negativamente en el proceso de que viven. Este aspecto lleva a abandonar el colegio, asistir con escasa regularidad o directamente cambiar de establecimiento.

En cambio, hay otros donde se observa que el espacio es confortable, se asume la posibilidad de identificar a la persona con el nuevo

nombre que decide e incluso promover la garantía de derecho en todo momento.

Respecto a los compañeros, salvo en algunas menciones donde las personas en proceso de transición reciben palabras hirientes o burlas en general, suelen ser los que más colaboran e incluyen defendiendo frente a preguntas o comentarios de los docentes.

Lo antes dicho nos permite inferir que las experiencias son diversas y particulares de acuerdo a cada colegio. Esto nos lleva a indicar que es complejo establecer una generalidad concluyente.

Si nos atrevemos a decir que algunos impactos han comenzado a tener la Ley de Identidad de Género de 2012 en las instituciones escolares, pero también seguir sospechando de resistencia y vulnerabilidad de derechos que sufren las personas trans. Y, finalmente, en todos los casos cada persona logra “mirar” y revisar críticamente su paso por los colegios, lo que nos permite señalar que las experiencias son altamente significativas. Esto último nos obliga a construir espacios sanos, abiertos, diversos y con la capacidad de garantizar el derecho a la identidad de todas las personas en una etapa tan sensible como la adolescencia.

Bibliografía

Alcaraz, C. (2020). “Infancia Trans/Travesti: cómo es el camino en La Pampa”. En *Radio Kermés*. Disponible en: <https://www.radiokermes.com/noticias/2428-infancia-trans-travesti-como-es-el-camino-en-la-pampa>.

Alvarinas Villaverde, M. y Pazos González, M. (2018) “Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 20, Nº 4. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo>.

[php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000400154&lng=es&nrm=iso. ISSN 1607-4041.](http://www.redalyc.org/pdf/3759/375943551007.pdf)

Báez, M. (2015). “La transexualidad desde la mirada de la sociología del cuerpo”. En *Salus*, Vol. 19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3759/375943551007.pdf>.

Barra, E. (2016). *Nueva mirada: El desafío de las clases de educación física mixtas. Su impacto en la integración e inclusión escolar*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Empresarial Siglo 21. Disponible en: <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13735/BARRA%20ELENA%20GABRIELA.pdf?sequence=1>.

Beer, D. (2008) “Visiones y discursos en la Educación Física de la Escuela Primaria”. En Morgade, G. y Alonso, G (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Castillo Ballen, S. (2014) *Investigaciones sobre el cuerpo. Relatorías del encuentro “El giro corporal”*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Connel, R. (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: Editorial PP (Laboratorio de Políticas Públicas).

Cuello, M., y Martínez, A. (2020). “El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física”. En *Educación Física y Ciencia*, 22(4). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23142561e153>.

Da Silva, T. (1999) “Las relaciones de género y la Pedagogía feminista”. En *Documentos de identidad*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Elizalde, S. Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Fernández, M (2008). “Educación y salud reproductiva: de leyes, discursos y políticas públicas”. En Morgade, G. y Alonso, G (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, A. y Reybet, C. (2006) “Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas”. En *Anales de la Educación Común*, Año 2, N° 4.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150.

Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743.

Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

Maffía, D. (S/F). “Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales”. Seminario Abierto Permanente “Género y sociedad”. Universidad de San Andrés.

Maffía, D. y Berkins, L. (2018): “Principios de Yogyakarta, sobre la aplicación de la legislación internacional de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de géneros”. Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires, Observatorio de Género en la Justicia.

Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020) en “Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación

física”. En *Educación Física y Ciencia*, 22(4). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23142561e153>

Montúa, F. (2005). “Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y el poder”. En *Revista Digital EF Deportes*, Buenos Aires, Año 10, N° 89.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Ojeda, C., Scharagrodsky, P. y Zemaitis, S. (2018). “Apuntes para una educación escolar de la sexualidad”. En *Descentrada*, 3(1).

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. En: *Redes*, Vol. 2, N° 4, pp. 99-128.

Pedraza Gómez, Z. (2004). “Intervenciones estéticas del Yo Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad”. En Laverde T., M. C. et al. (comp.). *Debates sobre el sujeto*.

Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Peters, B.G. (1995). “Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo”. En *Gestión y Política Pública*, N°2, pp. 257-276.

Rozengardt, R. (2013). “La Educación Física y el cuerpo en la escuela”. En 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, 9-13 de septiembre de 2013.

Rozengardt, R. (2013). “La Educación Física y el conocimiento,

una relación problemática”. En 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, 9-13 de septiembre de 2013.

Scharagrodsky, P. (2004) “Juntos pero no revueltos: La Educación Física en clave de género”. En *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 24, Nº 121.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Vaja, A. B. (2014). “La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Brumer”. En *Ikastorratza. Revista de Didáctica*, Nº 12.

1. 2. Educación física escolar y diagnósticos de trastornos del espectro autista

Por Yanina Rodríguez, Gabriel Rojas Tamborini y Andrés Santillán,
en colaboración con Martina Alcaraz y Rodrigo Alberca
(*Instituto Superior de Educación Física de General Pico*)

Área problema/tema

Educación física y niños/as con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el ámbito escolar y preescolar de la ciudad de General Pico.

Problema

La educación física, área de conocimiento que aborda la cultura corporal del movimiento, posee grandes potencialidades para el desarrollo integral de las personas y forma parte del conjunto de disciplinas que hacen su aporte específico a fines de garantizar un

pleno desarrollo de vida. El conjunto de prácticas corporales y motoras de la cultura del movimiento es su objeto de estudio. La educación física es un área educativa que se caracteriza por tomar a las personas como sujetos en permanente movimiento (*La Pampa en movimiento: 30 años*, 2022, p.18).

La experiencia de enseñanza en el centro educativo terapéutico (CET) nos permite decir que el movimiento corporal y la educación física, como parte del abordaje sensorial de las personas con diagnóstico del TEA, son motores primordiales que hacen su aporte a un enfoque integral del cual forman parte también otras áreas como la fonoaudiología, musicoterapia, psicología, comunicación, etc. Cada área alinea su intervención con los objetivos comunes de todo el equipo y realiza su aporte específico.

El trastorno del espectro autista es una condición relativamente nueva en lo que respecta a bibliografías, artículos y estudios del tema, con pocos años de recorrido científico. Los términos, conceptos y teorías se tensionan permanentemente y los paradigmas que lo sustentan están en constante revisión y cambios. Esto nos ofrece un campo fértil, sobre todo en nuestra ciudad, para abordar con profundidad el asunto.

En la ciudad de General Pico acuden a diario niño y niñas con diagnóstico de TEA a las escuelas primarias y a los jardines. Muchos/as de ellos/as también realizan sus terapias en los centros educativos terapéuticos, de forma individual, y con un abordaje interdisciplinar, es decir, tienen sus clases de educación física en la escuela, pero también en el CET. La diferencia radica en que en el espacio escolar la clase se da de manera grupal junto a sus compañeros y compañeras, mientras que en el centro especializado la terapia se da de forma individual y eventualmente se trabaja de forma grupal. De esta manera, y gracias a nuestra experiencia de algunos años enseñando educación física en CET, conocemos la situación y el contexto, sabemos cómo se aborda la terapia, conocemos a los niños y las niñas allí, los y las vemos a diario trabajar

sobre sus dificultades, jugar, resolver las situaciones planteadas, ir superándose día a día, aprendiendo y logrando incluirse en la sociedad, conociéndose a sí mismos, y también a los/as otros/as.

Lo que nos inquieta y aún no conocemos en profundidad, es lo que ocurre en el ámbito escolar, específicamente en las clases de educación física, aunque podemos advertir que los profesores y las profesoras se encuentran con ciertos obstáculos a la hora de abordar la enseñanza con grupos diversos. En determinadas circunstancias de enseñanza en la escuela, se olvida la integralidad, complejidad y singularidad de cada sujeto, los modos en que los sujetos y los cuerpos son considerados influyen en la construcción de representaciones operantes en los modos de actuar (Rozengardt, 2013).

El abordaje de enseñanza y terapias en personas con diagnóstico de TEA y con discapacidad en general promueve una mirada hacia el contexto. Es en el devenir de la cotidianidad social donde tiene lugar la posibilidad de incluir a la persona con discapacidad y no al revés. En este sentido, sabemos que se han abierto espacios políticos de intercambio, capacitación y cursos vinculados al TEA, aunque quisiéramos explorar aún más este asunto.

Entonces podríamos establecer algunas direcciones:

- **La casa de formación ISEF “Ciudad de General Pico”:** Los y las estudiantes manifiestan algunas dificultades al momento de asumir el rol practicante e ir a enseñar educación física a las escuelas y jardines en grupos diversos con niños y niñas incluidos/as con diagnóstico de TEA. Consideramos que estas dificultades se vinculan a la falta de estrategias para garantizar la inclusión en grupos diversos del ámbito escolar.
- **La escuela y/o el jardín:** Sabemos que en la ciudad de General Pico casi la totalidad de los y las estudiantes con discapacidad se encuentra incluido/a en escuelas convencionales, lo que representa un avance sumamente significativo en la política de

educación inclusiva. Sin embargo, hasta el momento se desconoce qué es lo que sucede en las clases de educación física: cómo se desenvuelve el grupo allí, cómo son esas clases, cómo es la participación, qué inquietudes tienen los profesores, etc. Esta falta de información no nos permite generar estrategias al interior de nuestro instituto de formación para fortalecer los conocimientos necesarios.

• **Los vínculos interinstitucionales y los actores involucrados:** Nuestra experiencia en el trabajo cotidiano en CET nos indica que hay un vínculo con las escuelas, ya que en algunos casos el niño o niña con diagnóstico de TEA acude a ambos espacios. Sin embargo, advertimos que esta relación atiende a formalidades y que tal vez podría consolidarse en función de la enseñanza. De igual manera ocurre con los actores involucrados y sus vínculos (DAI [docente de apoyo a la inclusión], profesor de educación física, directivos, maestros, familias). Nuestras experiencias nos llevan a pensar que la articulación entre estas instituciones, como así también los vínculos entre los actores intervinientes, son algo distantes aún.

Nos interesa realizar un abordaje que nos permita conocer lo que ocurre en las escuelas o jardines de la ciudad de General Pico, específicamente en las clases de educación física que reciben los grupos donde se encuentran niños y niñas con diagnóstico de TEA. Los vínculos que se tejen entre el centro especializado y la organización escolar son relevantes para esta investigación, como así también la palabra de los profesores y las profesoras y de los actores intervinientes restantes. Consideramos que la educación física tiene mucho por aportar si se abren los caminos necesarios.

El problema de esta investigación termina de configurarse a partir de propósitos que requieren intervención. La primera etapa del proceso apunta a vislumbrar la problemática, a recabar en profundidad los aspectos y direcciones descritas anteriormente, a conocer

las clases de educación física, a describir el proceso de enseñanza. Posteriormente, como etapa de intervención, podría elaborarse un documento que aborde el análisis de la enseñanza de la educación física en las escuelas o jardines de la ciudad de General Pico, con disponibilidad para ser consultado por profesores de educación física, docentes, actores intervinientes en las terapias, estudiantes en formación y quien lo requiera.

Finalmente, consideramos necesaria la construcción y promoción de espacios de intercambio de saberes específicos sobre la enseñanza en el proceso de la educación inclusiva.

Objetivos de carácter general

- Describir las clases de educación física de grupos que incluyen niños y niñas con diagnóstico de TEA en escuelas y jardines de General Pico.
- Identificar y caracterizar los vínculos institucionales que se tejen para la inclusión del niño/a con diagnóstico de TEA en la clase de educación física.
- Reconstruir y relatar la experiencia de enseñanza del profesor/a de educación física en grupos diversos que incluyen niños y niñas con diagnóstico de TEA.

Objetivos de carácter específico

- Distinguir la metodología de enseñanza que genera mayor participación del grupo en la propuesta.
- Especificar, precisar y caracterizar los vínculos al interior de la clase (profesor/a, alumnos/as, DAI, maestra de sala).

- Identificar y caracterizar las estrategias didácticas del o la profesora que generan mayor interacción y promueven el intercambio al interior de la clase de educación física.
- Señalar los actores intervinientes y detallar sus funciones en los procesos de inclusión dentro de la clase de educación física.
- Describir las relaciones que se tejen entre los distintos actores que intervienen en el proceso de inclusión (profesor/a de educación física, DAI, directivo, terapeuta, maestros o maestras de grado).
- Señalar y precisar las acciones institucionales que promueven la articulación con otras organizaciones.
- Caracterizar las representaciones que posee el o la profesora de educación física acerca de la inclusión de niños y niñas con diagnóstico de TEA en la escuela.
- Describir aquellos aspectos vinculados a la propuesta de enseñanza de educación física.

Nos preguntamos (preguntas que orientan la investigación)

- ¿Cómo son las clases de EF de grupos diversos, que incluyen niños y niñas con diagnóstico de TEA en las escuelas y jardines de la ciudad de General Pico? ¿Qué contenidos promueven mayor participación en esas propuestas? ¿Qué estrategias didácticas o intervenciones pedagógicas sustentan la interacción al interior de las clases?
- ¿Cómo es la experiencia de los profesores y las profesoras de educación física en la enseñanza a grupos diversos que incluyan niños o niñas con diagnóstico de TEA en las escuelas y jardines de la ciudad de General Pico? ¿Qué representaciones tienen los profesores y las profesoras de educación física de los niños y las niñas con diagnóstico de TEA? ¿Con qué tipos

de recursos cuentan para garantizar la inclusión en sus clases de educación física?

- ¿Hay en la ciudad de General Pico propuestas innovadoras, ofertas, capacitaciones, cursos, intercambios de experiencia con cierta frecuencia que permitan el encuentro para el abordaje del TEA? ¿Y de TEA y educación física?
- ¿Existen vínculos interinstitucionales sólidos que promuevan la inclusión del niño/a con diagnóstico de TEA en la escuela y más específicamente en la clase de educación física? ¿Cómo son esos vínculos? ¿Cuál es el aporte de cada actor involucrado (familias, docentes, DAI, especialistas del CET, directivos, etc.)?

Metodología

El trabajo de investigación se abordó desde el enfoque cualitativo, utilizando el método descriptivo-analítico.

El enfoque cualitativo de investigación se enmarca en el paradigma científico naturalista. Como señala Barrantes (2014), también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82). Dicho enfoque privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas (en este caso las clases de educación física escolares). En términos epistemológicos el enfoque cualitativo parte del supuesto de que quien investiga no es un ente ajeno a la realidad que estudia. A partir de dicho supuesto, tal como señalan Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert (2005), “el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación” (p. 40).

En cuanto al papel que juegan los valores en la investigación, desde el enfoque cualitativo, “el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello” (Dalle et al., 2005, p. 40).

Con respecto a lo anterior, Uwe Flick (2015) plantea que al hacer investigación cualitativa “los mismos investigadores son parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia experiencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio” (p. 13).

Este trabajo de investigación intentó complementar el método descriptivo, para determinar, describir o delinear el objeto de estudio, y el método analítico a fin de establecer el sentido y las causas del estado actual de ese objeto. La investigación descriptiva usa clasificaciones, medidas y comparaciones para describir los fenómenos. La investigación analítica usualmente se preocupa por las relaciones causa y efecto.

Cuando el método analítico es una continuación de uno descriptivo, la investigación va más allá de describir las características y trata de analizar y explicar el cómo y el porqué del modo de ser de esa realidad.

Obstáculos y limitaciones del proceso de investigación

En el transcurso del segundo cuatrimestre de 2021, mientras se esperaba la autorización del ingreso a los establecimientos educativos para la realización del trabajo de campo, este equipo se encontró con algunas dificultades. En principio podríamos enumerar tres obstáculos: uno de índole burocrático, otro de carácter metodológico y por último una limitación conceptual. Este último nos ha permitido

revisar la investigación y reorientar el objeto a partir de una entrevista realizada a Silvia Dubrovsky, a quien agradecemos profundamente la generosidad con la que compartió sus conocimientos.

El carácter burocrático y el contexto pandémico han obstaculizado el ingreso a las escuelas/jardines. En el mes de noviembre del 2021 se pudo ingresar al campo en el nivel inicial, en sala de cuatro años de un jardín público y de gestión privada. Allí se realizaron cuatro observaciones de clase de educación física y tres entrevistas: una dirigida a la DAI (docente de apoyo a la inclusión) y dos a la profesora de educación física.

En los últimos meses de 2021, al mismo tiempo que se realizaba el trabajo de campo, se comenzaron a construir las matrices de datos necesarias para el procesamiento, a las que se puede acceder desde aquí: <https://drive.google.com/drive/folders/1fY70jfY172m7T2btYa4-A3sXGJ-45xTf?usp=sharing>.

Al comienzo de 2022 se volvió a solicitar el ingreso al nivel primario ante las autoridades correspondientes, al mismo tiempo que se revisaba y ajustaba el marco teórico. Se agregó material bibliográfico sobre el marco legal de acceso a la educación, inclusión educativa, procedencia y significados de autismo, los diagnósticos en las escuelas, las unidades temáticas que configuran los saberes conceptuales en las clases de educación física y los tipos de tareas.

Respecto a la solicitud de ingreso al nivel primario, no se ha recibido respuesta alguna.

Otro obstáculo que dificultó el proceso metodológico fue la construcción del dispositivo de observación, que en búsqueda de otorgar dinamismo y poder de síntesis resultó un limitante para poder plasmar en palabras lo que estaba ocurriendo en la clase. A raíz de esto, se toma la decisión metodológica de alternar la observación entre observación de la planilla construida y un registro simultáneo a mano alzada.

Por último, el obstáculo de carácter conceptual, como ya mencionamos, estaba vinculado al recorte del objeto. El trabajo de

investigación pasó de hacer foco en los niños y niñas con TEA a pensar en sus diagnósticos. Al ajustarse el objeto, se modificó también el marco conceptual y los objetivos.

Conclusiones

Se presentan a continuación las deducciones construidas después de analizar los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. De modo ilustrativo, el siguiente cuadro presenta la muestra sobre la cual se trabajó. El nivel inicial en el que se realizaron entrevistas y observaciones se corresponde con PEF1 (profesora de educación física 1) y DAI 1 (docente de apoyo a la inclusión 1), mencionado como *Situación A*. De la misma forma se construye la *Situación B* (profesora y DAI de nivel inicial) y la *Situación C* (profesora y DAI de nivel primario), aunque en estas dos últimas se han realizado solo entrevistas y no observaciones, debido a las dificultades burocráticas para el ingreso a las escuelas mencionadas anteriormente.

Nivel/grado	Profesora de EF	Docente de apoyo a la institución	Situación
Nivel inicial	PEF 1	DAI 1	A
Nivel inicial	PEF 2	DAI 2	B
Escuela primaria	PEF 3	DAI 3	C

- Las profesoras de educación física se sienten “acompañadas” si en sus clases está la presencia de la DAI o acompañante terapéutico que se “ocupe” del niño/a con diagnósticos.

La DAI 1 interviene en la clase, en la propuesta, en el grupo. Desempeña su rol con las funciones pertinentes y no se limita a intervenir solo con Pedro. En este sentido, logra reflejar en la práctica lo que ella misma y la también la DAI 3 identifican como funciones idóneas del rol de la docente de apoyo a la inclusión. La DAI debe intervenir en el grupo, observar la clase e identificar qué necesidades aparecen en función de promover la participación de todos y cada uno de los alumnos. Aunque su función respecto a la clase comienza desde el momento de construcción del diseño, la DAI debe construir la propuesta junto a la profesora. Hay diversos factores que atentan contra este vínculo (DAI-profesor/a) que resulta indispensable para llevar a cabo el proceso de inclusión. Entre estos factores aparece la necesidad imperiosa de construir espacios y tiempos de encuentro entre el equipo técnico de la escuela y los/as docentes (DAI 3). La banda horaria se menciona como aquel espacio destinado a concretar estos encuentros, aunque no se ha logrado concretar en la escuela de la *Situación C* debido a que las DAI deben trabajar con más de un grupo y más de un grado en la escuela, incluso a veces deben ir de una escuela a otra. Esto obstaculiza el encuentro y el diálogo para la inclusión.

- En lo discursivo hay solidez al momento de definir la inclusión educativa y su valor, pero al momento de hacer referencias concretas de sus clases se evidencia que esto no sucede, aunque las docentes lo reconocen y reflexionan críticamente sobrecómo lograr una verdadera inclusión de los niños y las niñas con diagnóstico de TEA.

La PEF1 se encontró con comentarios informales, desde las autoridades escolares, acerca de un niño con diagnóstico que solo le aportaron limitación, temor y nulidad en las posibilidades de poder pensar propuestas y estrategias alternativas. Esto sumado a la falta de comunicación entre la profesora y el profesor que

también enseña a otros grados de la escuela, impactan negativamente en la profesora.

El modo de contemplar al grupo y al proceso de inclusión por parte de la profesora 1 se simplifica inclinando la mirada solo hacia la participación de Pedro. Su preocupación pasa por incluir a ese niño, aunque no parece reconocer que su vinculación con él también impacta en el resto del grupo, en algunos casos desfavoreciendo la propuesta de enseñanza. A lo largo de las entrevistas realizadas casi no se ha evidenciado una representación de inclusión escolar basada en el contexto de la clase, en el grupo, en la vida escolar y las rutinas diarias, sino más bien implicada en el alumno con diagnóstico de TEA.

Del mismo modo sucede con la PEF 2 y 3, quienes enuncian y reconocen el derecho a la educación de todos los niños y niñas, pero al momento de comentar sobre cómo son sus clases los niños y las niñas con diagnósticos de TEA son quienes quedan excluidos en la dinámica de clase planteada.

- Las PEF no reconocen con certeza el rol de las DAI en la estructura educativa. A colación de sus interpretaciones sobre inclusión educativa, y atravesadas por sus representaciones sobre las personas que presentan un diagnóstico, en este caso, de TEA, vinculan la presencia y función de la DAI a un trabajo personalizado con ese alumno/a en particular.
- Las profesoras de educación física realizaron su formación inicial en el ISEF “Ciudad de General Pico” en diferentes momentos curriculares de la institución. Pero pueden relacionar el abordaje de la inclusión educativa y la discapacidad con espacios específicos como biomotricidad, la didáctica de EF en la modalidad especial y hasta con la misma dinámica institucional.
- Se pronuncia en cada actor que pasó por el trabajo la necesidad de una formación sólida en inclusión y TEA para los

profesores de educación física, así como una mayor transversalización entre los actores involucrados en la educación sobre los grupos donde hay un niño/a con diagnóstico con TEA, transformando entre todos/as las percepciones y expectativas en sus capacidades y necesidades individuales, en lugar de limitar roles pasivos y secundarios, dejándolo relegados o sobre un rincón con la DAI sin la oportunidad de involucrar plenamente en las actividades educativas junto con sus compañeros, dándole un significado a su proceso de aprendizaje.

La intranquilidad de la profesora 1 es señalada como una “falta de herramientas” para incluir en sus propuestas a un niño con diagnóstico de TEA. Esta falta de herramientas llevó al equipo a indagar el proceso de formación, donde se señala el espacio de escuelas especiales como aquel que aborda cuestiones vinculadas a la inclusión escolar. Aunque también se evidencia en las representaciones de la profesora una mirada que merece ser problematizada. Otorgar tareas extrajuego (llevar el tanteador, tomar asistencia) no es promover la inclusión ni adjudicar un rol activo a la persona.

La profesora 1 reflexiona acerca de la formación y señala que en el ISEF “no sos uno más”, intuimos refiriéndose a que el equipo docente conoce a los sujetos estudiantes y los identifica atendiendo su historia personal, proceso de formación, grupo familiar, etc. En este sentido, la profesora manifiesta preocupación porque no ocurre lo mismo en la escuela, puntualmente en donde trabaja. Logra identificar a un niño que no es incluido en las propuestas y rápidamente piensa y señala tareas que se le puede adjudicar para que participe, estas tareas son: llevar el tanteador o tomar asistencia. Este equipo se manifiesta en torno a la reflexión de la profesora, señalando que estas acciones no están alineadas con las representaciones de inclusión o propuesta inclusiva que se persiguen. Desde ya, para que ese alumno esté incluido, la propuesta debe ser inclusiva y contemplarlo a él y al resto del grupo clase como sujetos activos

y constructores de su propio aprendizaje. Para ello, las estrategias de inclusión, las herramientas y recursos teóricos posibles para pensar una propuesta inclusiva son indispensables, como así también el trabajo en red con el resto de profesionales que trabajan en la escuela y que intervienen en el proceso de enseñanza.

Continuando con el sentido formativo, la profesora de la *Situación C* manifiesta que más allá de la formación inicial y las herramientas que puedan brindarse allí, cada docente debe continuar con capacitaciones que le permitan desenvolverse en grupos diversos y construir propuestas inclusivas. Para ello, esta profesora manifiesta que el sistema educativo debe “promover curiosidad” y acompañar a los docentes y equipos técnicos con capacitaciones específicas de TEA, por ejemplo, puntualizando y priorizando a docentes que estén vinculados a estos diagnósticos y actualmente ejerzan su labor en grupos diversos.

- Las PEF no planifican o al menos no hay registros de planificaciones entregadas (a excepción de la *Situación A*), pero sí hacen referencia de que sus propuestas son para todos/as los que están en sus clases.
- Las PEF hacen referencia a algunos contenidos como los que generan mayor interacción, pero en realidad es el modo en que se desarrollan éstos la causa de mayor o menor participación.

En la *Situación A* los juegos corporales y el método utilizado para su enseñanza (circuito con estaciones de elementos diferentes y fila de turnos) promovieron la participación total del grupo en estas propuestas de enseñanza. La profesora también señala este contenido como aquel que potencia la participación y que más le gusta a Pedro. Por otro lado, la PEF3 valora la dinámica de los juegos colectivos como la práctica con mayor participación ya que el uso de la imitación es un recurso que despliegan algunos alumnos/as para poder participar.

- Las PEF 2 y 3 muestran una flexibilidad notable en su enfoque pedagógico, realizando las modificaciones de sus clases en tiempo real según las necesidades y respuestas de los y las estudiantes, lo que sugiere una metodología de enseñanza más intuitiva y basada en la observación activa en lugar de un enfoque planificado y predefinido.
- Las estrategias didácticas desplegadas por las docentes no garantizan la participación en las clases y a veces solo invisibilizan al sujeto o lo exponen excesivamente. Además, estas estrategias aplicadas estas destinadas a una búsqueda permanente de organización y control de las clases como garantía para el aprendizaje grupal.

Por parte de la profesora 1 en las clases observadas, incluso se presenta la hipótesis: “El hecho de sentar a Pedro en su regazo reiteradas veces pasa predominantemente por una cuestión de control, más que por un recurso didáctico”. Cabe mencionar también que estos modos de vinculación invisibilizan la participación del sujeto en las situaciones de juego. Es por eso que al resto de niños y niñas se los notaba titubeantes, sin saber si tocarle la cabeza a la profe (en el pato ñato) o a Pedro. En este sentido, este equipo se ve en la necesidad de reflexionar acerca de los modos corporales de abordaje hacia los niños y las niñas con diagnóstico. El docente debe promover una vinculación tan diversa como sólida al interior del grupo clase. No solo debe favorecer que se tejan relaciones interpersonales, que no siempre jueguen con el mismo compañero/a, que aprendan a vincularse con quienes no comparten el mismo gusto, sino también potenciar el vínculo con una relación afectuosa donde prime lo corporal, el cuidado del propio cuerpo y el del compañero/a a partir del acercamiento, la toma de manos, el abrazo, la mancha, por mencionar algunas situaciones.

Por su lado, la PEF3 nombra como negativamente “un exceso

hormonal” que convierte a sus alumnos en sujetos con movimientos descontracturados y sin escucha.

- La educación física cuenta con un componente importante como lo es el juego y la diversidad en sus estructuras para jugar que colaboran para crear propuestas innovadoras. Aunque se sostiene, por parte de las DAI, que en educación física el lenguaje verbal no es predominante, por lo tanto, no se necesitan muchas adaptaciones.

Al mismo tiempo que las DAI reconocen el valor del juego y su versatilidad para jugar, tienen el prejuicio o experiencia de que en educación física “no se habla”, por lo tanto, sostienen que no es necesario el trabajo como pareja pedagógica con la PEF.

- Existe una falta de comunicación entre PEF y DAI en relación con la planificación y adaptaciones de las clases, pudiendo afectar negativamente la calidad del proceso de inclusión educativa y la atención de las necesidades de todos/as los/as estudiantes.
- Las DAI reconocen su función dentro de la escuela y el tipo de relación que debería establecer con las PEF, pero señalan algún tipo de impedimento para desarrollarlo (a excepción de la *Situación A*), ya sea por franja horaria o por falta de comunicación con las PEF.

La disposición horaria tanto de las clases de educación física como de la jornada laboral de las DAI no coincide para que este vínculo pedagógico pueda construirse con mayor solidez y se logre crear el vínculo educativo como se plantea desde las normativas educativas (pareja pedagógica).

A modo de cierre

Con el fin de comenzar a delinear posibles acciones concretas que permitan ser abordadas en la formación, este equipo reflexiona a partir de la siguiente cita que pretende funcionar como disparadora y engloba diversas situaciones que en muchos casos nos atemorizan por el hecho de no saber cómo abordarlas: “Es difícil explicarles a ellos (compañeros) también que él (niño con autismo) no entiende, entonces bueno, es complicado, pero hay que ir llevándolo” (PF2).

En la siguiente reflexión, a fin de otorgar claridad, nos tomamos la licencia literaria de hablar en primera persona. La cita anterior evidencia con claridad algo que como docentes nos interpela y nos coloca en la necesidad, y hasta podríamos pensarla como una obligación, de repensar y problematizar los modos en que se ofrecen estas explicaciones y argumentos, muchas veces demandados por el grupo mismo. “Profe, ¿que tiene Pedro?” es una pregunta muy común que solemos recibir en las clases con niños/as incluidos que no persiguen la norma, que se comunican de diversas formas y no solo oral, que prefieren estar jugando con un aro toda la clase, que hablan siempre de los mismos temas, que rehúsan al contacto físico, o que simplemente no acatan las órdenes del docente como lo hace el resto del grupo. Estas características singulares, que en realidad también vemos en otros alumnos y alumnas que no poseen el diagnóstico de TEA, disparan preguntas en los alumnos/as que nos colocan inmediatamente en la obligación de responder (aunque nos hacemos los tontos en muchas oportunidades), y aquí aparece el problema: ¿cómo responder?, ¿qué decir?

Este equipo, a partir de la experiencia previa y por la realización de este trabajo, ofrece posibles puntos de análisis y apoyos para resolver esta pregunta que generalmente nos descoloca, y ante la urgencia de responder terminamos desviando el horizonte al que apunta la educación inclusiva, diciendo, por ejemplo: “Pedro es

diferente, por eso reacciona así”, a esta altura una obviedad. Todos y todas somos diferentes, Pedro juega toda la hora con el aro, pero Martín llega siempre tarde, Micaela llora con facilidad, María juega solo con sus juguetes y le cuesta compartir, etc. Todos y todas tienen desafíos para desenvolverse en la escuela o el jardín. Otra respuesta que frustra cualquier intento de inclusión es: “Todos y todas somos iguales, Pedro no tiene nada”, apelando a la negación de las diferencias que en muchos casos son notorias, respuestas que finalmente nos ridiculizan frente a los niños y las niñas, ya que la conversación finaliza porque inmediatamente comprenden, quizás por la agresión de la respuesta o por la búsqueda de responder en voz baja, que es un tema del que no debemos hablar, entonces deciden dejar de preguntar, aunque saben muy bien que Pedro tiene algo, y claro que lo tiene, como lo tenemos todos y todas: desafíos, limitaciones, berrinches, juegos favoritos, sed, hambre, picazón, o simplemente un mal día.

Ahora bien, lo que realmente hace diferente a Pedro son dos asuntos. Por un lado, el modo de enfrentarse al sentimiento de sed, hambre, picazón, a que le quiten su juego favorito, a no poder decir lo que le pasa, esto es lo que provoca en la mayoría de los casos el desajuste, el “cuco” del docente. Por otro lado, es el diagnóstico con el que llega a la escuela, ahí está la diferencia, en ese conjunto de informes escritos por profesionales de la salud que buscan describir las características del niño. Entonces, suponemos, cada quien podría tener su propio diagnóstico. No estamos aquí intentando negar la diferencia, muchos menos subestimando la docencia, somos docentes, y conocemos en carne propia la difícil tarea de trabajar en grupos con niños y niñas con diagnósticos, que muchas veces no se limitan solo a jugar siempre con lo mismo o realizar aleteos o saltos, sino que hay agresiones, violencia, y situaciones para nada agradables que debemos afrontar. Lo que intentamos es colocar la mirada adecuada para dar respuestas adecuadas a quienes nos preguntan ingenuamente “¿qué tiene Pedro?”. Pedro forma parte del

grupo clase, entonces el grupo clase tiene la característica de Pedro, hay una relación dialéctica allí que nos hace repensar la frase “los otros veintipico” refiriéndonos al grupo, sin Pedro. Debemos formular respuestas superadoras, respuestas que en muchos casos son también una pregunta, por ejemplo: “¿Por qué Pedro es así?”, respondemos: “¿Así como?”. De esta manera comenzamos a ponerle palabras a lo que los niños y las niñas observan, describimos en lugar de formular juicios y dejamos de lado cualquier idea implícita que esté dando vueltas en la comunicación.

Apelemos a un ejemplo ficticio: tres niños intentan cruzar el río, uno de ellos posee un bote, otro posee un flotador y el tercero no posee nada y además no sabe nadar. Nuestra tarea se basa, limitándonos al ejemplo, en dos responsabilidades: enseñarle a nadar, o bien ayudarlo a construir su bote. Todos y todas intentamos en algún momento cruzar al otro lado, sobrellevar la escolaridad de buena manera, socializar, aprender a dibujar, aprender a compartir, respetar reglas y horarios, no agredir. Algunos tardan un poco más, otros un poco menos, algunas necesitan más apoyos otros un poco menos, pero el fin es el mismo, transitar plenamente el aprendizaje gozando del derecho a ello. Todo esto no tendría ningún sentido si no acompañamos nuestra formación inicial docente con una formación permanente y actualizada.

Las clases de educación física con niños y niñas con diagnóstico de TEA presentan aún cierta complejidad de componentes que, pese a grandes avances, continúan evidenciando inestabilidad. La falta de comunicación, el desconocimiento de las funciones idóneas de cada profesional y las experiencias personales motorizando la acción son algunos de los factores que intervienen en este proceso de inclusión escolar en la clase de educación física. El camino se abre para este asunto que requiere profundizarse, y los datos obtenidos dejan en evidencia la necesidad de poner manos a la obra. Profesores y profesoras, docentes de apoyo a la inclusión, autoridades escolares, todo el sistema educativo debe comprometerse a

fin de construir redes de comunicación que permitan operativizar los objetivos de la inclusión educativa. Por otra parte, es evidente también la necesidad de formación, de abordajes teóricos y capacitaciones que pongan en tensión las experiencias personales que suelen regir la acción como en el caso de la PEF 1. La formación inicial resulta clave a la hora de afrontar experiencias de enseñanza en grupos diversos o con niños y niñas con diagnóstico, aunque también es sumamente necesario continuar actualizando conocimientos y adentrarse en la formación permanente, señalado con claridad por la DAI 2.

Para concluir, este trabajo se focalizó en el diagnóstico de TEA, aunque poco se habló de autismo. El proceso de investigación, los resultados parciales, los obstáculos que se interpusieron en el camino y el desarrollo y crecimiento reflexivo de los integrantes del equipo investigador, obligaron a establecer prioridades e identificar las necesidades urgentes, que claramente se mencionan en estos párrafos. De nada sirve la formación si no se enseña adentrándose en el contexto y mediante un trabajo en red con el resto de la comunidad escolar como primer paso, potenciando la enseñanza desde la diferencia.

Bibliografía

Barrantes Echavarría, R. (2014). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Beltrán J. (2003). “Estrategias de aprendizajes”. En *Revista de Educación*, N° 332, pp. 55-73. 2003.

Boletín Oficial. Educación Especial/Inclusión Educativa.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assáel, J., Araya, R. y Redondo-Rojo, J. (2021). “Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile”. En *Quaderns de Psicologia*, 23(1).

Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad de Chile.

Cuevas, Y. (2015). “Representaciones sociales de la reforma de educación básica: La visión de los directivos”. En *Perfiles Educativos*, 37(147), pp. 67-85.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Pistas para la lectura del Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Daza J. (2011). “El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada”. En *Uni-pluriversidad*, Vol. 11, N° 3, pp. 53-74.

Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Delgado, P. (2021). “Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la

educación”. En *Edu News*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>.

Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. New Jersey: Jossey-Bass Publishers.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flores, A. (2015). *Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana*. Tesis de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.

Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.

Lazzarato, A. y Negri, A. (2001). “Trabajo Inmaterial y Subjetividad”. Río de Janeiro DP&A Editora.

Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina”. En *Educación y Sociedad*, 30(107), pp. 389-408.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Negri, A. y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Traducción por Eduardo Sa-dier. Cambridge: Harvard University Press.

Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En Tizio, H. (ed.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Oliveira, D., Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 183-197.

Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Rosales, A. (2004). “Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física”. En *Lecturas: Educación Física y Deporte*, N° 75.

1. 3. A Educação física na educação infantil da grande Vitória: políticas educacionais, trabalho docente e ensino dos temas étnico-raciais

Por Ueberson Ribeiro Almeida, Ramon Matheus Santos e Silva, Alessandra Galve Gerez, Angélica Caetano da Silva, Maria Celeste da Rocha e Tatiana Campos Bôa
(Universidade Federal do Espírito Santo)

Introdução

Este capítulo apresenta e discute os resultados parciais da pesquisa “A Educação Física no nível inicial/educação infantil na Argentina e no Brasil: políticas educacionais, trabalho docente e ensino”. Nosso objetivo geral inicial foi investigar as diferentes estruturas das políticas educacionais que regulam a educação e a educação física (EF) da primeira infância, bem como buscar compreender o trabalho docente e o ensino de educação física em instituições de educação infantil na Argentina e no Brasil. Iniciamos o estudo por meio de uma parceria entre Universidade Federal do Espírito Santo (Laboratório de Estudos em EF-LESEF/UFES) e a Universidad Nacional de La Pampa.

A educação infantil em suas relações de trabalho docente e ensino da EF se constituiu na temática comum entre nós da UFES e dos parceiros de La Pampa. Nesse sentido, vislumbramos investigar e “comparar” como a EF na educação infantil estava se desenvolvendo na Grande Vitória-ES/Brasil e na Cidade de La Pampa/Argentina. Pactuamos iniciar o estudo realizando um levantamento e análise das propostas curriculares que orientam a EF na educação infantil das respectivas cidades. Nessa primeira fase do estudo, embora os grupos de pesquisa tenham compartilhado alguns dados e síntese dos documentos, encontramos muitas dificuldades para o alinhamento das agendas e realização do trabalho coletivo por meio digital (plataformas virtuais).

Elaboramos um quadro pelo Google Drive, onde os grupos deveriam preencher com dados referentes às sínteses que haviam feito sobre as Propostas Curriculares de suas cidades. Essa estratégia também não funcionou bem e, aos poucos, a comunicação fria via internet e a dificuldade de uma agenda comum de reuniões entre as equipes foram os principais fatores que impossibilitaram sustentar um trabalho de pesquisa coletivo entre os grupos de La Pampa e de Vitória/ES.

Embora não tenhamos conseguido gerir um trabalho coletivo com os parceiros argentinos, seguimos com a pesquisa na Grande Vitória-ES, e nos orientamos pelos seguintes objetivos: a) Descrever e analisar as políticas educacionais da educação infantil prescritos nas Propostas Curriculares das redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória); b) Analisar o desenvolvimento do trabalho docente da EF na educação infantil, levando em consideração os diferentes componentes do processo de aprendizagem; c) Compreender as histórias de vida dos professores de EF que atuam na educação infantil, suas conexões com as práticas pedagógicas e o ensino de conteúdos étnico-raciais; d) Produzir proposta de formação continuada com base na pesquisa-

-ação a partir dos problemas enfrentados pelos docentes de EF que atuam na educação infantil.

Para o espaço deste capítulo, apresentaremos os resultados referentes aos objetivos a), b) e c). Na primeira fase da pesquisa realizamos análise documental das propostas curriculares municipais para a educação infantil das cidades da Grande Vitória: Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica. Na segunda fase, analisamos o desenvolvimento do trabalho docente da EF na educação infantil, tendo em conta os diferentes componentes do processo de aprendizagem, com ênfase especial ao ensino dos temas de matrizes africanas e afro-brasileira, identificados como lacuna na análise documental das propostas curriculares realizada na primeira fase. Essa fase foi desenvolvida, metodologicamente, por meio de questionário misto respondido pelos docentes de EF das redes de ensino que atuam na educação infantil dessas cidades, além da realização de 3 entrevistas semiestruturadas.

A educação infantil no Brasil: a problemática da educação física

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 93/94), em 1996, a educação de zero a seis anos (0-6) foi definida como a primeira etapa da educação básica. Esta divisão só foi alterada com a sanção presidencial da Lei Federal Nº 11.114/05, a qual define que as crianças com seis anos completos devem estar matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Assim, atualmente, a educação infantil brasileira abrange crianças de zero a cinco anos (0 a 5).

A educação infantil faz parte da educação básica e a EF foi incorporada como componente curricular do segmento, uma vez que faz parte do currículo obrigatório da educação nacional (Quaranta,

Franco e Betti, 2016). Embora o debate acerca da educação infantil não seja recente, foi somente após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 que, no Brasil, ações foram iniciadas para proteger a criança e o poder público passou a participar do processo, com a criação de creches e jardins de infância. Naquela época, iniciou-se o processo legal e social que deu origem à atual estrutura educacional brasileira, bem como o processo que deu origem à EF atual. Segundo Cavalaro e Müller (2009), a educação pré-escolar no Brasil, no século XXI, deixou de ser um segmento caracterizado pelo abandono dos legisladores e destinado apenas às classes populares financiada pela assistência social, para se configurar como uma etapa da educação básica.

A educação infantil, como nível de ensino, foi conquistada por meio de lutas das mulheres trabalhadoras e dos movimentos feministas, se apresentando como instituição de caráter educativo, possuindo legislação própria, que deve atender pedagogicamente a todos os estratos sociais, apesar de ainda carregar muitas questões e problemas a serem resolvidos.

Uma destas questões se refere à EF que, apesar de componente curricular obrigatório da educação básica, não é mencionada em documentos oficiais que orientam a prática de ensino do segmento infantil. Isso é mais evidente quando se analisa o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2010; 2013) e a nova Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018). Nesse sentido, como o conteúdo desses documentos pode orientar a prática dos professores de EF na educação infantil? Como esses referenciais dialogam com o conhecimento produzido no campo da EF em relação ao corpo, infância, criança, jogos e brincadeira?

Como citado anteriormente, a inclusão da educação infantil como parte da educação básica faz com que a EF seja incorporada como componente curricular do segmento, uma vez que faz parte do currículo obrigatório da educação básica. Assim, ao compreender

que as orientações curriculares nacionais para a educação infantil indicam um currículo que não seja fragmentado em disciplinas, investigamos, em um primeiro momento, como esses referenciais nacionais dialogam e/ou são apropriados pelas Redes Municipais da Grande Vitória-ES/Brasil, ou seja, como influenciam a construção de Propostas Curriculares municipais que orientam os profissionais de EF a atuarem na educação infantil. Em um segundo momento, entrevistamos docentes e levantamos dados sobre como estes/as desenvolvem seu trabalho na educação infantil, levando em consideração as Propostas Curriculares que orientam ou deveriam orientar as práticas pedagógicas, bem como de que modo inserem (ou não) os saberes étnico-raciais, que desde a promulgação da Lei 10.639/03, tornou-se conteúdo obrigatório da educação básica brasileira.

Metodologia

O estudo foi orientado metodologicamente, na primeira fase, pela análise documental (Rago, 1995) do processo de implementação da EF na educação infantil pelas redes municipais de ensino público da Grande Vitória/ES (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória).

Dessa forma, na primeira fase da pesquisa mapeamos as Propostas Curriculares das redes municipais supracitadas, que regulamentam a EF na educação infantil. Após esse mapeamento, realizamos leituras exploratórias, analíticas e de comparação entre os documentos. Em um segundo momento cruzamos os dados dos documentos, agrupando o conteúdo por eixos de análise, por meio dos quais foi possível perceber e articular as continuidades e rupturas entre os documentos.

A partir da leitura de todos os documentos levantados, fizemos uma categorização dos dados a fim de estabelecer os pontos de

semelhanças e discrepâncias entre eles. Dessa forma, elaboramos três categorias de análises, que foram: 1) as concepções de infância, 2) concepções de educação infantil e 3) o modo como a EF é compreendida nas Propostas Curriculares municipais.

A segunda fase, com duração de um ano, consistiu na realização de entrevistas envolvendo 3 professores/as de educação física que atuam nas instituições de educação infantil dos municípios de Cariacica, Serra e Vitória.

A fim de acompanhar a atividade docente dos/das professoras/es de EF que atuam nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, iniciamos um contato com as secretarias municipais de educação com o objetivo de fazer um levantamento de interesse por partes das/os docentes. Assim, encaminhamos um formulário produzido na plataforma Google Forms para as/os professoras/es dessas redes por meio das suas respectivas secretarias de educação, com o total de 11 perguntas, sendo 10 de caráter fechado e 1 de cunho aberto. Como resultado, obtivemos um total de 113 respostas, sendo: 73 de docentes do município de Cariacica, 7 de Serra, 7 de Vitória e 14 de Vila Velha.

Em um segundo momento, para que as/os docentes confirmassem o interesse em participar da fase de entrevistas da pesquisa, entramos em contato, via e-mail, com as/os professoras/es que responderam o formulário e sinalizaram o desejo de participar do estudo. Obtivemos, inicialmente, a resposta de 12 interessados, sendo: 1 de Cariacica, 3 de Serra, 1 de Vila Velha e 7 de Vitória. Entretanto, antes das entrevistas tivemos a desistência de 4 professoras/ES, restando 8 interessados/as.

Para o capítulo que ora apresentamos, traremos para análise as entrevistas de três docentes, um de cada município (exceto de Vila Velha, o qual desistiu de participar), os quais possuem marcadores sociais de raça, gênero e religião distintos, são eles/as: uma mulher negra e umbandista (Maria), uma mulher parda e espírita (Ana) e um homem negro e católico (José).

Após as entrevistas e a definição dos sujeitos dessa fase da pesquisa, fizemos as transcrições das três narrativas escolhidas para organizar os dados e fazer uma investigação geral dos relatos das/os professoras/es a fim de entender suas trajetórias pessoais e profissionais, os modos como estabelecem e estruturam o fazer docente na educação infantil e o trato com conhecimentos étnico-raciais. Feito isso, buscamos analisar de maneira mais específica esses dados a fim de cruzar com os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa.

Para análise da atividade dos professores/as de EF nos pautamos na abordagem ergológica (Schuartz, 2000; Schuartz e Durriue, 2007). Para essa clínica do trabalho, o trabalhador não é um mero executor de prescrições, mas ao desenvolver a atividade, os sujeitos fazem “usos” e convocam saberes diversos e complexos para gerir as adversidades e demandas que os meios lhes impõem.

Após a leitura das transcrições das 3 entrevistas realizadas com os supracitados/as docentes, fizemos uma categorização dos dados a fim de estabelecer os pontos de semelhanças e divergências entre as narrativas das/os professoras/es e os modos como cuidam do processo de aprendizagem das crianças pequenas e suas relações com as Propostas Curriculares das secretarias municipais de educação. Dessa forma, a segunda fase da pesquisa nos possibilitou elaborar mais duas categorias de análises: a) saberes curriculares e saberes da experiência na educação infantil e; b) o trato com as relações étnico-raciais.

Assim, diante das cinco categorias elaboradas nas duas fases do estudo, optamos para esse capítulo, sintetizar os resultados parciais até aqui obtidos em dois eixos de análises que possam abarcar o conjunto das demais categorias. Portanto, primeiro sintetizamos a primeira fase da pesquisa no eixo *Análise das Propostas Curriculares municipais para educação infantil na Grande Vitória*. Como mote analítico da segunda fase, agregamos a discussão sobre o eixo *Trabalho*

docente de educação física e o trato com as questões étnico-raciais na educação infantil.

Análise das Propostas Curriculares municipais para educação infantil na Grande Vitória

O cenário nos municípios da Grande Vitória/ES mostra que as elaborações de Propostas Curriculares para a educação infantil concentraram-se em um período de 2006 a 2016. Ao analisarmos para o documento que guia a educação infantil na rede municipal de Vitória, intitulado “A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar”⁵ e publicado no ano de 2006, podemos verificar como esse nível de ensino é concebido de diferentes maneiras nos fios da história. A necessidade de estabelecer um novo “olhar” que caracterizasse melhor a identidade político-pedagógica foi tida como uma prioridade na trajetória da consolidação de uma política pública voltada à infância no município.

Vitória, município pioneiro na elaboração de políticas prescritas para educação infantil no Espírito Santo, optou pela realização de fórum público com todos os segmentos que compõem o cotidiano da educação infantil para que fosse estabelecido, coletivamente, o que seria contemplado no documento, inclusive com um espaço de escuta às crianças.

A Proposta Curricular indica que a exigência por um compromisso ético-político com a educação infantil foi uma das principais

⁵ Informamos que a Proposta Curricular para a educação infantil do município de Vitória foi revisada e no ano de 2020 publicou-se novo documento com o título de “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória”. Como nosso estudo teve início em 2018, esse novo documento de Vitória não foi fonte de nossa pesquisa.

reivindicações surgidas nos fóruns. Isso fez com que a Proposta Curricular reconhecesse as crianças e os trabalhadores desse nível de ensino como sujeitos de direitos, para além do reconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O protagonismo dos fóruns também trouxe para o ponto central do debate os princípios pedagógicos que pudessem orientar as diferentes experiências nos CMEIs a partir de perspectivas comuns que representassem uma unidade no trabalho pedagógico. Essas premissas são: o trabalho coletivo, a formação continuada, a (re) significação do tempo e o espaço, a educação inclusiva, o cuidar e educar e a articulação entre os Centros de Educação Infantil e a comunidade. O documento também aponta a oportunidade de (re) visitar a prática pedagógica no cotidiano educacional a partir das discussões de núcleos conceituais que se manifestaram como prioridade nas conversas coletivas. Fazem parte dos núcleos conceituais a alfabetização, a violência, a sexualidade, a religião, a avaliação, o brincar, a artes e a EF e os projetos políticos-pedagógicos.

A tentativa de sintetizar as diferentes visões sobre a educação infantil em uma base comum e mais orgânica marca a principal motivação da construção das políticas educacionais voltadas para a infância no município de Vila Velha, dando origem ao documento “Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: Desvelando histórias... produzindo saberes” de 2008. Diante de um contexto composto por profissionais temporários, efetivos com formação no ensino fundamental e efetivos com formação superior, os conflitos e desigualdades em torno dos modos de fazer o trabalho pedagógico se tornaram um grande desafio no interior das unidades de educação infantil (Vila Velha, 2008). Dessa forma, entendemos que o documento orientador de Vila Velha é resultado de uma tensa relação produzida por diferentes entendimentos quanto à educação de crianças pequenas uma vez que “(...) documentos podem ser vistos como abarcadores de relações sociais, as quais os

atravessam e as quais são atravessadas por eles” (Medeiros, 2017, p. 29).

No primeiro capítulo do documento é contada a história da educação infantil em Vila Velha. No capítulo dois e três é possível observar que as escolhas dos caminhos trilhados passaram por diversos debates compartilhados com todos e todas que compõem o cotidiano da educação infantil por meio da realização de fóruns de docentes, vigilantes, cozinheiras, de responsáveis pelas crianças e das próprias crianças. Esses fóruns foram a base para a definição de uma perspectiva teórica e metodológica pautada, dentre outros, nos estudos da psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, os quais guiaram os eixos de reflexão que se voltaram para debater as concepções de criança, educação infantil e participação democrática. Segundo os autores do documento, a relevância e o protagonismo dos fóruns também foram responsáveis por eleger os temas que deveriam ser tratados como prioridades na criação das políticas orientadoras da educação infantil da cidade.

Ao verificarmos a seleção de alguns assuntos em detrimento de outros que emergiram dentro dos espaços de debate, compreendemos que os temas colocados e desenvolvidos no capítulo quatro do documento não se dão de maneira natural, mas urgem em um campo de forças na disputa pelo poder (Rago, 1995). Esses temas são: a concepção de infância e educação infantil, as práticas cotidianas, as relações entre família e escola, inclusão, a avaliação, alfabetização, o ensino de artes e de EF.

No município de Serra, a elaboração de uma prescrição para a educação infantil se intensificou após a gestão municipal de educação ter se empenhado na revisão das diretrizes curriculares dos anos finais do ensino fundamental. Assim, um movimento paralelo se direcionou para a construção da “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental” de 2008. A grande característica da política voltada para a Educação Infantil em Serra é sua predominante articulação com o ensino fundamental, pois

“(…) potencializar o diálogo entre os níveis de ensino e os diferentes saberes que atravessam o cotidiano escolar fortaleceria, assim, o sentido de ‘rede’ que se desejava imprimir” (Serra, 2008, p. 14).

Depois de apresentar o percurso da escrita das orientações curriculares, o documento de Serra salienta o compromisso da educação básica com a educação especial em seu segundo capítulo. Em seguida, o capítulo três divide-se em quatro tópicos que evidenciam uma breve história da educação infantil e do ensino fundamental do município, os aspectos teóricos de fundamentação das propostas pedagógicas, as premissas para ação educativa e a necessidade de diálogo entre os diferentes campos de conhecimento.

Em Cariacica, a construção do documento municipal de orientação da educação infantil possui o título de “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica: o entrelaçado de teorias e muitas práticas”. Foi publicado e revisado entre 2013-2016, desenvolveu-se por meio de rodas de conversa com os profissionais que atuam na rede municipal, cujo objetivo foi captar o que de positivo estava acontecendo na educação do município, o que não poderia se perder e o que ainda não estava acontecendo e que precisava se tornar realidade, além de tratar de algumas especificidades curriculares, como “o que saber”, “como fazer” e “para que saber” (Cariacica, 2013-2016). Após uma breve contextualização histórica e da trajetória da escrita do documento, o capítulo dois se dedica a destacar as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na educação infantil como protagonistas. Já no capítulo três, são colocadas a concepção de educação infantil e o regime de funcionamento dos Centros de Educação Infantil. No capítulo quatro, os princípios orientadores da educação infantil de Cariacica são listados em: princípios políticos, princípios éticos e princípios estéticos.

A necessidade da construção de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade de pessoas é enfatizada nos capítulos cinco, seis e sete do referido documento. Uma das particularidades das diretrizes curriculares de Cariacica é a destinação de um tópico

exclusivo dedicado à educação das relações étnico-raciais. Ainda que não haja uma referência direta à Lei N°10.639, que altera a LDB de 1996 e inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o documento enfatiza a importância de reconhecimento e valorização desses conhecimentos como mecanismo de combate ao racismo e a discriminação. Segundo Gomes (2019, p. 1017), ainda “(...) há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial”. Dessa forma, o documento demonstra uma compreensão da intrínseca relação entre as infâncias e as relações étnico-raciais na educação infantil.

O capítulo oito dedica-se a detalhar todos os aspectos que envolvem o cotidiano dos Centros de Educação Infantil, desde a inserção dos bebês e das crianças pequenas até o momento de reencontro com as famílias. Os saberes necessários para a prática são listados no capítulo dez, sendo eles: descoberta de si mesmo e do outro: identidade e autonomia; linguagem matemática; linguagem musical: “por uma pedagogia do despertar”; linguagem da fotografia e do cinema; linguagem cênica; linguagem oral e escrita; linguagem poética e literatura; linguagem das artes; linguagem da natureza e sociedade; corpo em movimento. Por fim, o capítulo onze está destinado aos aspectos avaliativos na educação infantil.

Diante das nossas primeiras leituras e aproximações com os documentos analisados, elaboramos um quadro (*Quadro 1*) com alguns elementos que consideramos importantes e que auxiliam, de modo geral, a compreensão das Propostas Curriculares. Importa dizer que nossa intenção não é enquadrar rigidamente as propostas curriculares em classificações totalizantes, pois sabemos que elas são resultantes de disputas político-epistemológicas travadas pelos diferentes atores envolvidos no processo e explicitam as tensões comuns e necessárias das lutas no campo democrático. Nosso objetivo foi, portanto, captar tendências, contradições e

características que ajudam a compreender os caminhos adotados pelos municípios e a complexa trama que envolve a produção das políticas curriculares na esfera macrossocial.

A respeito da elaboração desse quadro-síntese, cabe ainda destacar que, ao analisarmos os referidos documentos, identificamos que as propostas curriculares dos municípios de Vitória, Vila Velha e Serra foram coordenadas por um/a mesmo/a consultor/a. No entanto, é possível identificar inúmeras nuances e diferenças entre os documentos, indicando que o processo de produção das propostas curriculares foi composto por especificidades políticas, institucionais e contextuais de cada município.

Quadro 1

Síntese das Propostas Curriculares dos municípios analisados

Propostas Curriculares	Perspectiva teórico-metodológica	Forma de elaboração do documento	Concepção de infância	Orientações referentes à educação física na proposta curricular	Compreensão acerca da educação física na ed. infantil (continua)
Vitória (2006)	Não explicita claramente, mas dialoga com elementos da sociologia da infância e também com a perspectiva histórico-crítica	Fóruns públicos com participação de todos os segmentos que participam do cotidiano dos Centros de Educação Infantil	Criança como sujeito de direitos	Sim	Componente curricular que visa às diferentes práticas corporais da cultura corporal de movimento

Propostas Curriculares	Perspectiva teórico-metodológica	Forma de elaboración do documento	Concepção de infância	Orientações referentes à educação física na proposta curricular	Compreensão acerca da educação física na ed. infantil (conclusão)
Vila Velha (2008)	Perspectiva histórico-cultural	Fóruns públicos com participação de todos os segmentos que participam dos Centros de Educação Infantil	Criança como sujeito de direitos	Sim	Educação física visa a ampliar o universo da cultura e do trato corpóreo a partir do contato com diferentes formas de expressão e linguagem corporal
Serra (2008)	Perspectiva histórico-social	Equipe de representantes de docentes da rede	Não explícita. Trata a categoria “infância” de modo homogêneo	Sim	Cultura corporal de movimento
Cariacica (2016)	Não explícita	Equipe de representantes de docentes da rede	Criança como sujeito de direitos	Não	Adota “Corpo e Movimento”, com base no RCNEI (1998)

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às opções teórico-metodológicas, importa dizer que, no caso dos municípios que não as explicitam claramente, identificamos nos documentos alguns indicativos de diálogos com algumas perspectivas. Nesse caso, podemos citar o exemplo do município de Vitória que, apesar de fundamentar a concepção de infância na noção de “criança como sujeito de direitos” desenvolvida

pela sociologia da infância, particularmente, ao discorrer sobre o Projeto Político-Pedagógico dos CMEIS, tomam a perspectiva histórico-crítica como fundamentação, afirmando a ação humana e, com efeito, o trabalho docente como práxis.

Ressaltamos, também, o modo como as propostas curriculares foram elaboradas pelos municípios de Vitória e Vila Velha. Estes, de forma diferente dos municípios de Serra e Cariacica, elaboraram fóruns públicos com todos os segmentos que participam do cotidiano da educação infantil (gestores, universidade, trabalhadores dos CMEIS, representantes de pais, representação das crianças, movimentos sociais etc.). Em uma aposta de lateralização das relações de trabalho e de democratização da educação, Vitória e Vila Velha inauguraram um modo importante de inclusão e participação democrática e pública na elaboração de suas propostas curriculares.

Embora destaquemos os modos como Vitória e Vila Velha geriram a elaboração de suas propostas, é possível afirmar que Serra e Cariacica também, guardadas suas diferenças, operaram o trabalho de elaboração de suas propostas curriculares por meio de construção coletiva e colaborativa em nível da representação e escuta dos docentes de suas redes. Ressaltamos que apenas a Proposta Curricular de Cariacica preconiza sobre a importância do trabalho com os temas étnico-raciais na primeira infância.

Percebendo que a Lei 10.639, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica foi publicada em 2003, e as Propostas Curriculares municipais estudadas foram publicadas entre 2006 e 2016, nos interessou buscar compreender como os/as docentes de EF que trabalham na educação infantil tratam os saberes étnico-raciais nas aulas, com as crianças pequenas.

Trabalho docente de educação física e o trato com as questões étnico-raciais na educação infantil

A Lei Nº10.639/03, que foi atualizada pela Lei 11.645/08 e alteram a LDB de 1996, incluindo os artigos 26-A e 79-B, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira. Santos (2005), ao mostrar o percurso histórico da luta dos movimentos negros, evidencia que essa era uma demanda que estava sendo construída desde o século XX, mas que só teve sua consolidação prática no início dos anos 2000. Ao perceber a produção e a reprodução do racismo no sistema escolar, o movimento negro passou a reivindicar junto ao Estado brasileiro a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira.

Apesar dessa conquista histórica, que objetiva a democratização do ensino e que contribui para a educação brasileira, somente a legislação não é suficiente para garantir que os saberes afro-brasileiros e africanos estejam presentes no cotidiano educacional do país. Além disso, conforme observamos, há um importante distanciamento entre as propostas curriculares e o cotidiano de trabalho vivido pelos/as docentes. Em relação ao conhecimento específico de saberes para trabalhar com conteúdo atrelado às questões étnico-raciais na educação infantil, as/os professoras/es relatam que:

- “Eu conheço muito pouco, muito pouco. Eu conheço a lei que rege (as questões étnico-raciais e de linguagem afro-brasileira). Mas eu não tenho muito contato, eu não busco mesmo. É uma limitação mesmo, eu não procuro mesmo. Eu tento trabalhar o respeito em relação às diferenças com as crianças, mas não especificamente. Eu não leio, eu não procuro artigos que falem sobre isso. É uma limitação minha enquanto professora” (Professora Ana).

- “Olha, conhecer a gente conhece. É aquela velha coisa que a gente precisa conquistar. Geralmente quem tem conhecimento desses dispositivos são os professores mais sensíveis e os militantes. Eu acho que a primeira coisa, tinha que ter uma sensibilização de toda equipe docente, todos, todos, todos, sobre o porquê que foi feito tal legislação. Porque eu já ouvi algumas citações dizendo que isso daí é desnecessário porque não existe essa questão racial. Se não existisse não tinha porque ter a lei, né?” (Professora Maria).
- “Conheço em partes, eu não me aprofundi. Mas o que eu conheço é o que já foi discutido apenas dentro das escolas, eu nunca peguei, assim, para ler mesmo. As partes que eu peguei mesmo para ler, para estudar, foram as partes específicas” (Professor José).

Ao analisarmos as falas das/os professoras/es, constatamos que mesmo que a Lei Nº10.639/03 tenha um caráter obrigatório, tendo que ser abordada na educação básica, aquela não é de conhecimento aprofundado por parte das/os professoras/es. Esse fator, ainda que não seja determinante para que as/os docentes trabalhem com os conhecimentos afro-brasileiros e africanos no processo de ensino, revela as possíveis dificuldades para que esses conteúdos façam parte dos currículos do cotidiano educacional. Alinhando a isso, Gomes (2019) observa que há resistência entre as/os profissionais que atuam na educação infantil em perceber como as crianças, mesmo que na tênue idade, já nutrem os estereótipos raciais a partir das relações consigo, com os adultos e com as normas sociais. Essa dificuldade em perceber e assumir as questões raciais como algo que perpassa o dia a dia do ambiente dos Centros de Educação Infantil (CMEI) também fica evidente na fala das/os professoras/es:

- “As crianças, as meninas, elas trazem muito essa questão

do cabelo, ‘meu cabelo está desarrumado’, às vezes..., porque o cabelo é crespo! Então, no decorrer do dia ele está mais desarrumadinho, então elas trazem muito isso. Então, é muito essa questão do respeito às diferenças. Eu vejo também muito a questão do gênero. A questão do gênero na educação infantil às vezes fica mais vibrante do que a questão da diferença étnico-racial, pelo menos na minha realidade. Não sei se é porque é todo mundo mais ou menos. Digamos, é..., não tem, não tem muito (preconceito/racismo)..., eu não percebo, gente, para ser sincera. Não percebo tanto essa questão. Não percebo, por exemplo, preconceito entre as crianças. ¿Dos adultos eu percebo sim, né?” (Professora Ana)

- “Eu já vi, assim, de não querer dar a mão, já vi outra não querer sentar do lado. Às vezes eu começo a aula, coloco eles sentando e: ‘Ah não, não vou sentar aqui!!!’. Não quis sentar. Mas é criança, é o que eu falo, a criança ela não tem noção. Já vi uma criança não querer dar a mão a outra, não sei se por causa da raça, da cor da pele. Mas eu acho que a criança em si ela não tem preconceito” (Professor José).

Conforme Almeida (2019), o racismo está ligado a uma forma sistemática de discriminação que tem como base a diferença racial, alcançando uma maneira de estruturar as relações sociais. Dessa forma, o racismo nem sempre se manifesta de forma direta e verbal, mas também “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 32). Essa ideia nos ajuda na compreensão das razões pelas quais, mesmo relatando situações em que o cabelo crespo e a cor de pele aparecem como um dilema nas relações do cotidiano da educação infantil, as/os professoras/es não identificam como as desigualdades raciais perpassam a vida das crianças. O modo pelo qual os estereótipos

raciais e suas hierarquizações compõem o cotidiano social nem sempre é acompanhado de verbalizações e discriminações perceptíveis, e no caso dos dois depoimentos acima, é possível observar como existem sutilezas ligadas ao cognitivo das crianças que lhes conferem tratamentos diferenciados com base nos traços raciais, como se recusar a dar a mão ou sentar ao lado de uma criança negra não tivesse relação com uma desigualdade racial estrutural.

No bojo dos debates acerca da educação para as relações étnico-raciais, a questão estética e corpórea negra ganha destaque. Conforme Gomes (2017, p. 78), isso acontece porque é na relação entre o corpo e seus traços físicos que os sujeitos negros experimentam o mundo e a forma como o racismo transforma suas identidades em algo exótico e inferior, atingindo todo o imaginário da sociedade brasileira. Dessa forma, o racismo afeta “(...) o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento”. Assim, na medida em que as crianças estabelecem relações com o mundo, essas já conseguem incorporar e reproduzir os imaginários criados em torno de pessoas negras, estruturando e hierarquizando o convívio entre si no cotidiano da educação infantil com base na raça a partir de comportamentos, como se negar a sentar ou segurar a mão de uma criança negra ou apresentar rejeição ao cabelo crespo.

Gomes (2003), ao pesquisar o processo da construção da identidade de pessoas negras por meio do processo de reconhecimento do corpo e cabelo, observa que esse percurso é consolidado em diversos espaços de socialização, inclusive a escola. Infelizmente, nos depoimentos coletados pela autora, o ambiente escolar é lembrado pelos depoentes como um lugar no qual pessoas negras e suas estéticas foram reforçados de maneira negativa. É a partir dessa reflexão que indagamos como as identidades das crianças negras que estão inseridas nos cotidianos nos CMEI's têm sido construídas? Além disso, também é necessário questionar: como culturas e saberes historicamente invisibilizados, como afro-

-brasileiros, indígenas e africanos, são tematizados nas instituições de educação infantil brasileiras?

Ao nos guiarmos por essas questões, indagamos as/os professoras/es de EF acerca do trabalho pedagógico com esses conteúdos na educação das crianças pequenas. Eis o que dizem os/as docentes:

- “Trabalho, mas não é um trabalho muito vivo, para ser sincera, sistemático, com esse objetivo. Trabalho por meio de histórias, trabalho por meio do respeito ao próximo, das diferenças. Trabalho, mas não especificamente! Infelizmente não é uma coisa que eu trabalho com muita intensidade não. O tema, ele surge nas entrelinhas do trabalho, né?” (Profesora Ana).
- “Sobre os elementos que eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar a questão das brincadeiras, porque têm muitas atividades circulares que dá para você fazer. Porque as pessoas só lembram de capoeira, mas não é só capoeira que dá para trabalhar. Amarelinha é uma brincadeira africana, tem os jogos com os tambores, a parte de percussão também faz parte do legado africano, o pau de cebo na época de São João, maculelê” (Profesora Maria).
- “Na verdade, assim, eu acho que é um tema muito complicado de se trabalhar, porque..., não pelas crianças, mas por algumas situações que eu já vi de algumas pessoas, familiares que não aceitam. Então quando eu vejo alguma questão eu tento explicar a eles: parar, fazer brincadeiras que envolvam isso, né? Que envolvam essas questões, conversar” (Professor José).

As narrativas apresentadas corroboram para um entendimento do lugar que as relações étnico-raciais ocupam no cotidiano da edu-

cação brasileira, sobretudo na educação infantil. Entre as pessoas participantes dessa pesquisa, somente uma, a professora Maria, indica uma aproximação com as Leis Nº10.639/03 e 11.645/08 e um trabalho sistematizado com os conteúdos afro-brasileiros e africanos nas aulas de EF, enfatizando saberes corporais historicamente construídos pela população negra. Ao contrário disso, as/os demais alegaram ter um contato muito superficial com os referenciais e legislações que respaldam o trabalho pedagógico com essa temática, além de não tematizarem, de maneira sistematizada, esses conteúdos em suas aulas com as crianças pequenas. Nesse sentido, é plausível destacar que o conhecimento aprofundado dos referenciais para o ensino das relações étnico-raciais é elemento importante e basal para que esses conteúdos sejam trabalhados de forma efetiva e intencional no cotidiano educacional. Formar professoras/es antirracistas é uma tarefa que as universidades, municípios e CMEI's devem realizar para que o racismo na infância seja combatido em favor da afirmação das diferenças étnico-raciais e da construção de uma sociedade democrática.

Considerações finais

Ao explorarmos as referências voltadas para a EF nos documentos das redes municipais da Grande Vitória/ES, observamos que as Propostas Curriculares representam avanços para essa discussão quando comparados aos documentos nacionais, pois aquelas buscam elaborar sínteses e articulações com componente curricular EF em suas orientações para a educação infantil. Ora como desafio a ser enfrentado, ora como possibilidade de ampliação das experiências corporais das crianças, a presença da EF é consenso nesses referenciais, ainda que este componente curricular seja compreendido de formas diferentes nos documentos.

Sabemos que o fato de conhecer o documento da Proposta Curricular municipal não garante uma prática pedagógica alinhada aos seus princípios políticos-pedagógicos, todavia, o seu desconhecimento pode promover a desresponsabilização dos docentes em relação à importância do direito às aprendizagens dos estudantes em relação às temáticas importantes e pactuadas entre os coletivos do território. Nesse caso, é notório que não basta aos gestores da educação municipal apenas produzir propostas curriculares interessantes e articuladas. As prescrições municipais necessitam ser acompanhadas de processos formativos que possam ir além do mero ato de “informar” aos docentes em encontros e fóruns burocráticos, mas criar condições para que os professores e professoras sintam a pertinência e a possibilidade das Propostas Curriculares dialogarem com seus contextos de trabalho, com suas vidas, a de seus estudantes, das comunidades.

Ao explorarmos as narrativas de três professoras/es que atuam na educação de crianças pequenas, constatamos que as Propostas Curriculares municipais para a educação infantil não foram suficientemente apropriadas por parte dos docentes. Quando se dá esse descompasso entre as prescrições e o trabalho realizado, os saberes experienciais, construídos a partir da prática docente e as histórias de vida, sobretudo a própria infância, figuram entre as principais fontes nas quais as/os professoras/es relatam recorrer para gerir a atividade profissional.

Entretanto, ao investigarmos o modo como os conteúdos referentes às relações étnico-raciais adentram a rotina pedagógica das instituições de educação infantil e o trato didático-pedagógico que os/as professoras/es de EF dão às linguagens corporais afro-brasileiras e africanas, constatamos que, quando as orientações legais, como as Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08, são de conhecimento profundo das/os professoras/es, esses conteúdos tendem a ser inseridos na prática pedagógica de maneira mais sistematizada. De maneira contrária, o distanciamento de tais prescrições revela uma

dificuldade das/os professoras/es estruturarem um trabalho com esses conteúdos, tendo sua intervenção limitada às ações cotidianas de discriminação racial entre as crianças. Assim, a apropriação das legislações e diretrizes, em conjunto com a formação continuada, mostra-se essencial para o ensino de conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e africana, sobretudo quando os saberes oriundos das experiências e memórias das infâncias docentes também podem representar vivências traumatizantes, racistas e violentas para as crianças negras.

Bibliografia

Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

Brasil. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dezembro de 1996.

Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/1998.

Brasil. Lei N.º 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10.1.2003.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF, 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013. p.80-101.15/06/2018.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular(BNCC). Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

Cariacica. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: o entrelaçamento de teorias e muitas práticas. Revisão e publicação 2013-2016. Cariacica, PMC: [s.d].

Cavalaro, A. G. e Muller, V. R. (2009). *Educação Física na Educação Infantil: uma de Educação/SME*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF, Divisão de Educação Infantil.

Gomes, N. L (2003). “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. Em *Educação e pesquisa*, Vol. 29, Nº 1, pp. 167-182.

Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes, N. L. (2019). “Raça e Educação Infantil: à procura de justiça”. En *Revista e-Curriculum*, Vol.17, Nº 3, pp. 1015-1044.

Medeiros, J. (2017). “O documento-verdade/A verdade-documento: sobre a institucionalização da informação com vista ao acesso aberto”. Em *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Vol. 8, Nº 2, pp. 25-41.

Quaranta, S. C., Franco, M. A. R. S. e Betti, M. (2016). “Ensino da

educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades”. Em *Práxis Educacional*, Vol. 12, Nº 23, pp. 57-81.

Rago, M. (1995). “O efeito-Foucault na historiografia brasileira”. Em *Tempo Social*, Vol. 7, Nº 1/2, pp. 67-82.

Schwartz, Y. (2000). “Trabalho e uso de si”. França: Aix-em-Provence. Entrevista concedida a Marcelle Duc e Louis Durrive, Aix-em-Provence, 11 de abr. de 2000.

Schwartz, Y. e Durrive, L. (2007). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução Jussara Brito et al. Niterói: Ed. UFF.

Santos, S. A. dos (2005). “A Lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro”. Em *Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Serra, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos*. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: Desvelado histórias... Produzindo saberes*. Vila Velha, ES, 2008.

Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. *A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar*. Vitória, ES: Multiplicidade, 2006.

Vitória. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES*.

Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória.
Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

1. 4. Práticas pedagógicas inovadoras: educação física, gênero e sexualidade

Por Maria Clara Graziotti Louzada e Ileana Wenetz
(CEFD/Universidade Federal do Espírito Santo)

Resumo

Compreendemos que a educação física (EF) tradicionalista tem se pautado em preceitos heteronormativos e sexistas, este estudo teve como objetivo investigar como os/as professores/as de EF operam ao incorporar inovações e/ou novos conhecimentos de gênero e sexualidade e como se dá a articulação/incorporação desses saberes na sua prática pedagógica. Como metodologia utilizou a revisão bibliográfica e uma revisão documental acerca dos projetos de formação continuada ofertados em Vitória/ES e, entrevistas semiestruturadas com professores de EF da rede considerados “inovadores”. Realizou-se, ainda, uma observação participante com uma professora da educação para jovens e adultos. Notou-se que, existiram projetos de formação continuada, contudo, não suprem todas as facetas possíveis, e abarcam principalmente o combate de

violências. Percebe-se a carência de formações voltadas para professores de EF. Constatamos que existem estratégias diversas na busca por abordar questões de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas dos professores, jogos, brincadeiras, músicas, acrósticos, problematizações relacionadas aos esportes, trato dos temas de maneira subjetiva, incentivo ao conhecimento do futebol feminino, estabelecimento de combinados e discussão do tema sempre que surgir alguma questão.

Palavras-chave: EF; práticas pedagógicas; gênero; sexualidade; diversidade

Introdução

Este estudo⁶ desdobra-se de um projeto maior intitulado “Processos Formativos de Professores e modos de existência: gênero e sexualidade na comunidade escolar”, coordenado pela Prof. Ileana Wenzel, no qual busca-se investigar os processos formativos dos/as professores/as, suas implicações na constituição de práticas educativas sobre diversidade sexual e de gênero, bem como os diversos modos de produzir saberes/estratégias de legitimidade pedagógica que permitam identificar as transformações e as resistências das práticas pedagógicas no contexto escolar. Ressaltamos que esta pesquisa se desdobra da articulação com a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em EF Escolar (REIPEFE).

A formação continuada pode ser definida como “aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças”

⁶ Contou com financiamento do CNPq.

(Günther e Molina, 2000, p. 74) e pode propiciar um momento oportuno para professores e seus pares de profissão vivenciarem experiências e compartilhar relatos e práticas transformadoras. Mas, entendemos, ainda, que os modelos clássicos de formação continuada geralmente têm privilegiado a “(...) transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação” (Mendes, 2006 apud Ferreira et al., 2015, p. 291). Dessa forma, devemos pensar as formações continuadas que tenham vistas ao que acontece no chão da escola, principalmente no que diz respeito às temáticas de gênero e de sexualidade, já invisibilizadas na formação inicial.

A primeira etapa deste estudo teve por objetivo realizar a análise de documentos regulatórios de formações continuadas (FC) de professores da rede pública de municípios da Grande Vitória/ES em relação a existência ou não das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade e ainda buscou identificar e analisar práticas pedagógicas consideradas novas/inovadoras. Definir práticas novas/inovadoras não é simples, isso porque, o que para alguns docentes podem ser antigo, para outros pode ser uma experiência nova. Por isso, adotou-se um conceito amplo e flexível para constatar o tratamento pedagógico como novo/inovador, levando em consideração as impressões que os próprios docentes têm sobre o fenômeno. Buscamos analisar práticas que, apesar das resistências, confrontem ou tensionem as ideias tradicionais no ensino da EF escolar. Assim, consideramos professores/as inovadores/as aqueles que possuam total ou parcialmente as seguintes características de tensionamento da EF tradicional: a) buscam incluir/inclui efetivamente as temáticas gênero/sexualidade, bem como diversidade sexual no conteúdo da disciplina; b) articulam as temáticas gênero/sexualidade com o conteúdo da cultura corporal de movimento; c) promovem experiências que confrontam, questionam, relativizam a concepção heteronormativa arraigada em certas práticas corporais.

Em continuidade, desenvolveu-se a segunda etapa de pesquisa,

que também objetivou investigar como os/as professores/as de EF operam ao incorporar inovações e/ou novos conhecimentos/saberes de gênero e de sexualidade e como se dá a articulação/incorporação desses saberes na sua prática na procura da legitimidade pedagógica no cotidiano escolar. Temos o objetivo geral: Identificar a presença dos temas gênero/sexualidade/diversidade na formação continuada de professores de EF da Grande Vitória, bem como descrever e analisar algumas práticas pedagógicas de professores que trabalham com a temática no âmbito escolar. Por objetivos específicos: a) Mapeamento dos temas gênero/sexualidade/diversidade nos documentos oficiais das Formações Continuadas da Grande Vitória (cidades); b) Diálogo com professores que abordam a temática nas aulas de EF escolar, de modo a compreender facilidades e desafios; c) Aprofundamento da análise dos documentos de formação continuada no município de Vitória; d) Descrever e analisar o cotidiano de uma professora de EF que aborda a temática junto às turmas de educação de jovens e adultos (EJA), em uma escola do município de Vitória.

Embasamento teórico

A presente pesquisa embasada nos estudos culturais e feministas na perspectiva pós-estruturalista, na qual trazemos os/as trabalhos dos autores/as Guacira L. Louro (1997), Silvana Goellner (2010), Joan Scott (1995), Helena Altmann (2015) e Marlucy A. Paraíso (1997), entre outros/as. Além disso, identificamos na revisão bibliográfica realizada uma existência ainda persistente de uma concepção biologicista de gênero e de sexualidade, tanto na sociedade de maneira geral, e no enfoque, nas escolas e nas universidades. Neste trabalho, entende-se que gênero, deve ser entendido como uma construção cultural, não como uma condição inata aos seres humanos,

segundo Joan Scott (1995, p.86) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Marcar essa diferença de perspectivas (biológico versus cultural) é o primeiro passo para compreender o porquê de se persistir, nas aulas de EF, segregações entre “meninos e meninas” no que diz respeito às práticas corporais ali encorajadas.

Quanto ao conceito de sexualidade adotado neste trabalho, recorreremos à Week (1999, p. 76) que explica ser “algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais”. É importante salientar que na docência, estes preconceitos se tornam latentes, “por se tratar de uma disciplina prática e que lida com o corpo em uma perspectiva biológica, a EF tem justificado deste modo a separação de meninos e meninas em suas aulas. E, neste aspecto, gênero torna-se um importante marcador social” (Altmann, 2015 apud Bittencourt, 2019, p. 16), Renata Zuzzi (2016, p. 44) aponta que isso significa que a compreensão da constituição anatômica, fisiológica e biológica do corpo vai ser essencial (e, porque não dizer, determinante) não só para as possibilidades de capacidades físicas e habilidades motoras tão salientadas no cenário da EF, mas também para a constituição desse sujeito na sociedade, para o empoderamento desse ser na nossa cultura.

Dessa forma é possível compreender por que os ensinamentos escolares em EF, geralmente, perpetuam questões de machismo, sexismo e homofobia. Assim, urge a necessidade de processos de formação que abarquem temas invisibilizados na formação inicial, como é o caso do eixo gênero-sexualidade, porque assim poderá ser criado na escola um projeto pedagógico que “vise um ideal democrático e que reflita sobre a importância das diferenças de grupos, etnias, gêneros, com a intenção de reconhecer e

afirmar as diferenças culturais sem preconceitos e exclusões” (Vanconcelos e Ferreira, 2020, p. 4).

Metodologia

No primeiro momento, em cenário pandêmico da Covid-19, realizou-se uma pesquisa documental (Flick, 2013) com a identificação da presença dos temas gênero, sexualidade e diversidade nos documentos das formações continuadas (FC) dos municípios da Grande Vitória.⁷ Também houve a realização de entrevistas semiestruturadas de forma *online* com professores de EF da rede considerados “inovadores” no tratamento de gênero e sexualidade, os quais também disponibilizaram seus planos de ensino e materiais pedagógicos para apreciação.

No segundo momento, cenário pós-pandêmico, o foco foi o município de Vitória/ES. Mapeou-se projetos de formação continuada (9) que abordavam as temáticas gênero, sexualidade e diversidade ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2018 e 2022, assim, buscou-se identificar os planos, projetos, unidades de ensino e o/as professores/as que já apresentam alguma preocupação/sensibilidade para trabalhar com gênero, sexualidade e diversidade, via Secretaria de Municipal Educação, porém, sem sucesso.

Dessa forma, contatou-se uma professora da EJA, por meio de indicação, e realizou-se uma observação participante baseada nos estudos etnográficos a fim de aprofundar a compreensão sobre

⁷ Vitória (3), Serra (10), Guarapari (1), Vila Velha (1), Viana (1) e Cariacica (1) fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação e documentos da Secretaria de Educação do estado (SEDU) (12), no período de 2011 a 2018.

como acontecem os processos pedagógicos (planejamento, execução e avaliação reflexiva) na disciplina de EF por meio do diálogo e acompanhamento das aulas, assim, “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (Thiollent, 2002, p. 75), também realizou-se uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita (Goldenberg, 2011).

Resultados e discussão

1) 1ª Etapa: Género, sexualidade e diversidade nos protejos de formação da Grande Vitória/ES

Ao observar que gênero, sexualidade e diversidade se apresentam, como pauta de formações continuadas nas cidades da Grande Vitória/ES, foram destacados trechos onde tais temáticas aparecem nos documentos. Categorizou-se os trechos em dois eixos: a) Gênero/sexualidade/diversidade sendo tratados como fundamentação teórica do documento e b) Aplicação das temáticas gênero/sexualidade/diversidade na prática. No eixo a) agrupamos todas as citações da temática gênero quando estas se encontravam como parte de uma fundamentação teórica daquele documento, como, por exemplo, no documento/projeção de uma política de formação dos profissionais de educação do município de Serra/ES onde está escrito: “contribuir para que nos processos educativos evoquem em suas múltiplas relações, questões pertinentes à diversidade cultural (gênero, educação especial, etnia, identidades homoafetivas) em todos os subprogramas de formação” (p. 10). Podemos notar que este trecho corresponde a um aspecto ideológico da política de formação de professores. A fundamentação de um documento aponta

valores com que ele procurará dialogar, diferente do eixo b), onde agrupamos trechos que apontam a aplicação na prática de políticas educacionais de gênero/sexualidade/diversidade, como no Relatório de Formação de 2013 da Serra, que cita: “esta formação teve como objetivo o tratamento da diversidade na educação consolidadas nas Leis 10639/03 e 11645/08 (...)” (p.19).

Dessa forma, os municípios que conseguiram abarcar em seus documentos correspondentes às formações continuadas os temas gênero/sexualidade/diversidade foram: Vitória e Serra. Guarapari, Vila Velha e Viana só corresponderam ao eixo a), isso significa que podem não ter havido, na prática, a aplicação do que preconiza a fundamentação do documento regulatório. No que diz respeito ao documento fornecido pela Secretaria de Educação de Cariacica, que foi apenas as Diretrizes Curriculares, ele até compreende os dois eixos aqui elencados, porém as Diretrizes Curriculares é um documento que regula de maneira ampliada os rumos educacionais do município, não só a formação continuada. Já a SEDU, em seus documentos fornecidos, não apresenta nenhum trecho que aborde as temáticas gênero/sexualidade/diversidade.

2) 1ª Etapa: Práticas pedagógicas: Facilidade e desafios de operar com gênero e sexualidade

Quanto às facilidades em operar com gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, houveram diferentes respostas dos três professores. A professora A afirma que seus alunos ficam felizes quando ela traz conteúdo para além do “rola-bola”, como brincadeiras e práticas de matriz africana, além disso, ela considera importante ir além do rendimento e habilidade, ela afirma: “consigo transitar e mesclar com muita facilidade com os conteúdos e ‘aí’ eu consigo contemplar vários perfis de aluno” (Professora A,

2021, p. 4). Pasquali (et al., 2013) valorizam a postura da professora A, pois segundo a autora,

é fulcral que os conteúdos da docência do(a)s professores(a)s também abracem a realidade das diversidades culturais, de raça, gênero, sexualidade, sem, no entanto, deixar os conhecimentos científicos acumulados historicamente em um segundo plano, e sim, em consonância com os conhecimentos que a vida em sociedade proporciona (p.15-16).

Pode-se afirmar, então, que trabalhar conteúdo para além dos esportes e do rola-bola é motivo de “felicidade” para os alunos “menos habilidosos” da professora A, mas também é fundamental para a própria prática docente, pois levanta conhecimentos culturais e sociais importantes na formação do aluno. Trabalhando com outras temáticas, como a professora A cita, de “diversidades culturais, de raça, gênero, sexualidade” (Professora A, 2012, p. 16), ela consegue abarcar as diversas facetas de seus estudantes. Outra facilidade encontrada pela professora A é a relação entre os docentes da escola onde trabalha, já que ela relata que a maioria possui senso crítico “a maioria tem uma vivência enorme uma bagagem” (Professora A, 2021, p. 4), ela também preconiza a equipe da escola: “a gente fala a mesma língua, sabe, então ali para mim é o ideal de entendimento que a gente precisa ter (...) enquanto equipe, né” (Professora A, 2021, p.4), entende-se, portanto, que essa boa relação favorece a prática da docente.

Já o professor B definiu como facilidade a boa relação que constrói com seus alunos, ele afirma que é “um professor que [tem] interação muito boa mesmo com (seus) alunos, muito, de falar sobre tudo abertamente” (Professor B, 2021, p. 7). Por último, a professora C aponta que a facilidade que encontra em suas aulas ao tratar das temáticas é o fato de muitos estudantes já estarem inseridos, mesmo que superficialmente, nas questões de gênero e sexualidade,

assim, ela encontra apoio dos discentes quanto à questão. Segundo Moreira (1997, p. 26 apud Santos, 2008, p. 58), “é preciso valorizar ‘a fronteira’ e os ‘discursos silenciados’, além de ter especial atenção ao currículo oculto que valida ‘a desigualdade e opressão’”, os autores apontam, que trazer à tona temáticas silenciadas do currículo é um meio de tensionar os discursos e posturas que sustentam preconceitos na cultura escolar.

Quanto aos desafios em trabalhar com gênero e sexualidade nas aulas de EF., a professora A e o professor B apontam que precisam tratar de forma muito sutil e com cuidado, eles relatam que não podem tratar aberta e livremente, a professora A e o professor B explicam o motivo de haver essa cautela:

eu trabalho num bairro extremamente vulnerável socialmente (...) onde você tem a ausência do Estado, você tem a presença do poder paralelo que é o crime e também a igreja como detentora do que vai dizer o que é o certo e errado e a gente sabe o quanto a igreja é uma comunidade extremamente conservadora, (...) então a gente precisa ali ter muita cautela e muito cuidado, chegar com muito jeitinho sabendo exatamente o que a gente quer para gente conseguir (Professora A, 2021, p. 3).

O que mais me incomoda é o contexto político porque isso interfere meu trabalho pedagógico, [...] no sentido político, e hoje a gente tem um medo (Professor B, 2021, p. 8).

Tem-se observado uma intensificação, nos últimos anos, de um discurso político conservador que critica o que denominam a “doutrinação ideológica de gênero”, a fim de denunciar quaisquer representações não heteronormativas na cultura escolar (Nicolino, 2020). Essa onda conservadora política vem causando muitas confusões sobre os conceitos de gênero e sexualidade como também das demandas femininas e isso vem causando opressão e terror

à comunidade escolar, em que docentes se sentem intimidados e criminalizados ao tratarem de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas (Nicolino, 2020, p.14). A ideia de que existe uma “ideologia de gênero” disseminada por grupos políticos é um dos exemplos de que a política pode influenciar diretamente nas ações escolares, causando desconfortos na prática docente.

Já a professora C coloca que seu principal desafio em trabalhar com gênero e sexualidade é a posição de empoderamento masculino no território da EF: “Os meninos acreditam que é um território deles né, que podem fazer o que quer (...) e excluir as meninas e é isso, e eles acham que estão certos” (Professora C, 2021, p. 2), esse destaque da professora C evidencia que a EF é atravessada pelas marcações de gênero e sexualidade, onde preconiza-se, sob a ótica biologicista, o que cada corpo pode ou não pode (Bittencourt, 2019) e nesse sentido o gênero masculino encontra-se privilegiado no espaço das práticas corporais em detrimento do feminino.

3) 1ª Etapa: Práticas pedagógicas: Resistências, estratégias e negociações

Foi perguntado aos professores de EF entrevistados na primeira etapa, as resistências que eles diagnosticam existir ao operar com gênero, sexualidade e diversidade e quais estratégias e negociações eles buscam utilizar no tratamento dessas temáticas nas aulas. Como resistência se tem: existência de abuso sexual e violência doméstica entre alguns estudantes. Louro (1997), entende que a EF é um local de visibilidade explícita das questões ligadas ao corpo, por isso os relatos de abuso sexual e violência doméstica podem surgir, outra resistência é a existência de estereótipos de gênero, uma das professoras afirma que também lida com comentários estereotipados como por exemplo que mulher não joga bola, vindo de seus alunos/as, assim, ela busca desconstruir nas aulas esse pensamento

que é fruto de um equívoco cultural jogando bola com eles. Por último, citam o papel de controle que o ambiente escolar pode exercer sobre o espaço e os indivíduos (Louro, 1997).

Nessa direção elencamos quatro estratégias de negociação em comum que os professores utilizam em suas práticas:

- 1- Tratar de gênero/sexualidade de maneira afetiva e aberta ao diálogo, adaptando o a abordagem segundo a percepção que cada um tem dos alunos e do contexto geral da escola, o que implica não somente conversar abertamente sobre o assunto, mas as vezes operar com eles de maneira diluída para a percepção dos/as alunos/as;
- 2- Incentivar ao conhecimento do futebol feminino. Alguns professores optam por operar com conteúdo que tradicionalmente é considerado como do outro gênero;
- 3- Estabelecer combinados com os estudantes, normas, regras e combinados de como as atividades irem sendo desenvolvidas durante o ano letivo. Essa estratégia é amplamente utilizada pelos professores nas suas aulas e não é de uso estrito para as questões de gênero e sexualidade.
- 4- Quando surge o tema, conversar sobre ele. Aproveitar que surge no contexto dos/as alunos/as, seja como dúvida ou como conflito, não silenciar as dúvidas, comentários ou assunto emergente.

4) 2ª Etapa: Presença degênero/sexualidade/diversidade nos projetos de formação continuada em Vitória

Esta pesquisa teve acesso a nove documentos de projetos de formação continuada que envolveram de alguma forma as temáticas gênero/sexualidade/diversidade. De acordo com as informações e conteúdo trazido nos projetos recebidos, elencou-se cinco eixos

que representam a maneira com que cada um deles abordou (Quadro 1):

Quadro 1 – Eixos encontrados em cada projeto de formação

PROJETOS DE FORMAÇÃO	EIXOS				
	1	2	3	4	5
“Práticas da Coordenação Escolar: conviver e aprender juntos” (2019)		x			
“Curso de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica” (2018)	x		x		x
“Escola Segura no Trânsito da Vida 2019” (2019)			x		
“Projeto Maria da Penha Vai às Escolas” (2019)	x				
“Reflexões e Ações Curriculares para a Prevenção das Violências na/da Escola” (2019)	x		x	x	x
“Formação Continuada com Professores de EF que atuam na Educação Infantil de Vitória” (2019)			x		
“Curso de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica” (2019)	x	x	x		
“Temas do Currículo na Formação Docente” (2020)			x		
“Curso de Educação em Direitos Humanos” (2021)	x		x		

Fonte: Própria autora

EIXO 1 – Gênero, sexualidade e Diversidade tratados no âmbito das violências

EIXO 2 – Diferentes configurações familiares

EIXO 3 – Conceito de gênero, sexualidade e diversidade propriamente dito e conceitos adjascentes como machismo, homofobia, etc.

EIXO 4 – IST's e gravidez na adolescência

EIXO 5 – Gênero, sexualidade e diversidade e direitos humanos

Um dos assuntos que mais aparecem nos projetos de formações é a violência, correspondente ao eixo 1, o qual caracteriza-se por temas voltados ao reconhecimento e prevenção de violência de gênero/sexualidade/diversidade, bem como outras manifestações violentas. Por este tema estar presente em cinco dos nove projetos, pode-se indicar a existência de uma alta incidência de questões de violência nas escolas municipais de Vitória.

O eixo 2, que corresponde às diferentes configurações familiares, surgiu em dois documentos, o que se leva a pensar que a estrutura familiar heteronormativa foi, nessas formações, descartada como única opção, entretanto nos projetos analisados não tivemos dados mais específicos de exatamente quais configurações familiares foram levantadas.

Considerando nossa temática de estudo está o eixo 3. Em sete dos nove projetos analisados, foram elencadas as temáticas gênero/diversidade/sexualidade no viés dos conceitos de gênero, sexualidade e diversidade sexual, bem como as relações sociais que tangem estes marcadores sociais, ou seja, conceitos adjacentes, como machismo, racismo e patriarcado. Portanto, as temáticas de estudo gênero/sexualidade/diversidade foram abordadas em 2019 nos projetos de formação continuada para as/os professores de EF de Vitória e ainda se percebeu que os temas muitas vezes se encontram imbricados com outros, como violência e também a formação com base nos direitos humanos. Nota-se ainda que apesar desse conteúdo ser mencionado é impreciso dizer com base em quais autores e/ou concepções foram discutidos, devido às poucas referências citadas.

Apesar de visibilizar conceitos referentes à diversidade sexual, os projetos contam com temas relacionados à gravidez e IST's na adolescência, configurados no eixo 4, mas é impreciso afirmar se as relações sexuais LGBT's foram contempladas, uma vez que as IST's também podem ser transmitidas nesses tipos de relações. Ao articular a prevenção às IST/HIV com a gestação, corre-se o risco de logo associar ambas às relações heterossexuais, invisibilizando as outras experiências sexuais.

O eixo 5 abarca gênero/sexualidade/diversidade em consonância com os direitos humanos, o que demonstra a intenção de incentivar processos educativos nas escolas baseados nesse Direitos. Louro (1997) afirma que a escola é produtora de diferenças, “servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (p. 56). Portanto, houve projetos de formação comprometidos em incentivar aos professores/as a intervir nas relações escolares na busca da transformação da cultura social sobre a qual Louro transcorre em sua obra.

5) 2ª Etapa: Práticas pedagógicas de uma professora de EF na EJA: Facilidades e desafios em trabalhar com gênero, sexualidade e diversidade

Antes de mais nada, é importante salientar alguns aspectos que diferenciam a EJA da educação básica, já que a EJA se compõe de diferentes sujeitos, onde os jovens e adultos ali presentes advêm de diferentes classes, etnias, sexo, gênero, idade, portanto plurais e diversos, seja pelos aspectos culturais, geográficos, sexualidade, seja pelas condições mentais, físicas e psíquicas (Ferreira, 2013, p. 65). Portanto, conta com uma diversidade de identidades que, no processo de ensino-aprendizagem, contribuem com pontos de vista plurais às aulas de EF.

Através da entrevista com a professora da EJA (2ª etapa), foi questionado quais as facilidades e as resistências e/ou dificuldades ela já enfrentou em sua prática pedagógica no que tange às temáticas pesquisadas. Como facilidade, exalta o respaldo do Projeto Político Pedagógico (PPP), existência de materiais e bibliografias e a troca entre os pares. A obrigatoriedade das presenças de temáticas vinculadas à diversidade no PPP valida a presença desse tipo de conteúdo, descaracteriza a ação isolada, de uma/um única/o professor/a, o que traz amparo institucional às práticas pedagógicas ligadas à diversidade sexual/de gênero, já que não raramente é ligada a expressões como “doutrinação ideológica de gênero”, para designar quaisquer representações não heteronormativas na cultura escolar (Nicolino, 2020).

Ainda, a troca entre os pares é uma facilidade abordada pela professora, uma vez que ao compartilhar suas experiências com os pares de profissão, as/os docentes podem compreender as dificuldades existentes no cotidiano escolar e discutir maneiras de superar esses obstáculos. Nóvoa (2019, p. 10 apud Niza), observa que “(...) ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas (...), ninguém, sozinho, domina completamente a profissão (...)”.

Quando questionamos acerca das resistências e/ou dificuldades, ela explica que já houve um caso ou outro de discentes que não gostavam de discutir sobre sexualidade, homofobia, mas que foram casos pontuais.

As práticas pedagógicas inovadoras são voltadas à implementação do debate das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade nos encontros pedagógicos, nos materiais escolares e em seminários organizados por trimestre, em que docentes e discentes produzem juntos uma exposição de temas transversais. Em 2022, o primeiro trimestre teve como temática “Mulheres”, já o segundo “Diversidade”, e as ações pedagógicas de EF também são pautadas nessas temáticas. Além disso, a professora opera com: produção

de material junto às/aos discentes com temáticas de mulheres e diversidade (temas geradores), discussão em sala sobre diversos assuntos tangentes e jogos e brincadeiras, aprofundados no tópico a seguir.

6) 2ª Etapa: Conteúdo “incorporado” nas práticas pedagógicas

As aulas da professora da EJA se davam da seguinte forma: a aula iniciava com uma frase de acolhida no quadro, que podia ser de uma poesia, música, citações ou frases de reflexão, bem como notícias, como o caso da denúncia na Câmara de Vitória: “Vereador se torna réu por transfobia: ‘Deus fez o homem e a mulher o resto é jacaré’”. A partir da provocação inicial, a professora indagava às/aos estudantes o que eles pensavam a respeito daquela acolhida, e à medida que eles se manifestavam ela os guiava para o debate. Observou-se que as opiniões do corpo discente são muito diversas, ora opondo-se, ora sendo conivente ao debate das diversidades, mas muitas vezes, à medida que a professora intervinha, as/os estudantes mudavam de posição, e se solidarizavam com a temática.

Notou-se que as acolhidas se relacionavam diretamente com o respeito à diversidade, questões de gênero, das mulheres, relativo à transfobia, (partindo de um caso real que ocorrera na Câmara de Vereadores de Vitória). Após esse primeiro momento de conversa/debate, a professora introduzia alguma atividade, verificamos estas: atividade de escrita (cópia do quadro e da acolhida); montagem de acróstico com as palavras “respeito” e “diversidade”; dizer e escrever no quadro palavras que se relacionem com o termo “mulheres”; montar palavras com o chamado “alfabeto móvel”, papel recortado com as letras do alfabeto, numa proposta de criarem frases relativas à diversidade: “Respeito é algo essencial”; “respeito é importante”; “diversidade é ser feliz”; “diversidade é cada um ser feliz”; “a diversidade enriquece; amo diversidade”.

No segundo momento da aula, encontravam-se as atividades corporais, como ensaios de coreografia, ida à parques próximos a instituição, jogos e brincadeiras. Durante o período de acompanhamento das aulas, houveram ensaios de coreografia de duas músicas, “Cor de Rosa Choque” da Rita Lee e “Xote das Meninas” de Elba Ramalho. A primeira música, de Rita Lee, é emblemática pois traz versos que confrontam a idealização da mulher: “Sexo Frágil, Não foge à luta, E nem só de cama, Vive a mulher”. Ao coreografar a música, as/os estudantes incorporam as informações trazidas na letra. Para Goffman (2010, p. 24 apud Penha, 2022, p. 20) as informações incorporadas (ocorrem) quando comunicadas, enviadas ou recebidas, através da própria atividade corporal do emissor e que ocorrem, somente, durante a presença do corpo para sustentar tal atividade.

Em outra intervenção pedagógica por meio de brincadeira, as/os estudantes receberam um colar com uma espécie de crachá cada um com uma letra diferente do alfabeto e foram solicitados que tentassem formar palavras, e a professora desafiou que formassem a palavra “diversidade”. Notou-se uma certa diversão em tentar realizar o desafio, gerando descontração e quebrando o desconforto que poderia existir ao tratar de um tema considerado polêmico para muitas pessoas de mais idade, como é o caso das/dos estudantes da EJA.

O “Caderno da Mulher” com título “Não é sobre flores, é sobre direitos!”, foi um material didático produzido junto as/os estudantes, que consistia em páginas aramadas em que cada uma delas trazia um enunciado acerca de direitos das mulheres. Contudo, é notado que apenas dois dos enunciados referem-se a questões ligadas diretamente à EF, são eles: “Atletas mulheres ganham menos que homens pela mesma função: pelo fim da discriminação salarial” e “uso de corpos femininos nos esportes como instrumento de audiência e lucro: por respeito à vontade das atletas: uniformes confortáveis e adequados a cada esporte”, portanto julgamos que há, por vezes,

uma dificuldade em articular a EF propriamente dita às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, e talvez isso se explique pela deficiência no currículo em atender as demandas de cunho social e relações de poder, onde gênero, sexualidade e diversidade estão inseridas, mas, além disso, muitos professores preferem dar continuidade a um processo de ensino-aprendizagem dito tradicional pela facilidade que os proporcionam. Tensionar o tradicional, traz desconforto, incômodo, e por isso inovar se torna uma tarefa difícil.

Considerações finais

Observamos que apesar de os municípios citarem a temática gênero e sexualidade, ainda estão aquém da profundidade que o tema necessita. Ao constatarmos que somente duas cidades, Vitória e Serra, puseram nas práticas ações que envolvam gênero e sexualidade em suas FC, percebemos que são poucas as cidades em que a política de FC abrange esse tema. Entendemos que uma política de FC de professores de EF que aborde as temáticas de gênero e sexualidade pode contribuir para a desconstrução do machismo, sexismo e heteronormatividade nos ensinamentos escolares na EF.

A presente pesquisa mostrou que, na ausência ou escassez de formação específica das temáticas transversais, os professores que entrevistamos e a professora de EJA que acompanhamos utilizam saberes baseados em processos formativos informais, por meio da troca de conhecimentos entre os pares de profissão, inclusive acerca dos conceitos de gênero e sexualidade.

As práticas dos professores mostram que mesmo com poucos recursos formativos, é possível trabalhar com temáticas acerca de gênero e sexualidade nas aulas de EF, por meio de jogos, brincadeiras, músicas, acrósticos, problematizações relacionadas aos esportes, trato dos temas de maneira subjetiva, incentivo ao

conhecimento do futebol feminino, estabelecimento de combinados e discussão do tema sempre que surgir alguma questão. Conclui-se que é importante trazer essas temáticas às aulas de EF, pois, conforme escreve Rosa (2004 apud Vasconcelos e Ferreira, 2020, p. 5), “as experiências coeducativas que problematizam as questões de gênero, podem resultar em um melhor relacionamento entre meninos e meninas, homens e mulheres, em práticas corporais esportivas e de lazer”.

Além disso, consideramos essencial a promoção de cursos de formação que abranjam professoras/es de EF tanto na educação básica, quanto na EJA, ao notar que tanto a formação inicial como a continuada pouco explora o trato das temáticas transversais de gênero, sexualidade e diversidade.

Bibliografia

Altmann, H. (2015). *EF escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez.

Bittencourt, D. (2019). *Relações de gênero na formação de professores/as de E.F.: entre o binarismo e a equidade*. 178 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, UEPA, Belém/PA,. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/14/daniella_rocha_bittencourt.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

Cabral, D. P. (2013). *Relações de gênero e sexualidade nas aulas de E.F. e a necessidade de formação continuada*. Monografia (Especialização em E.F. Escolar) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/461>. Acesso em: 2 mar. 2021.

Ferreira, J. S., Santos, J. H. e Costa, B. O. (2015). “Perfil de formação continuada de professores de EF: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vol. 37, Nº 3, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, pp. 289-298. Disponível em: revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1709. Acesso em: 04 out. 2020.

Ferreira, L. O. F. (2013). *O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas*. Tese Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Flick, U. (2012). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso Editora.

G1. “Vereador de Vitória se torna réu por transfobia: ‘Deus fez o homem e a mulher, o resto é jacaré’”. Publicado el 24 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/06/24/vereador-de-vitoria-se-torna-reu-por-transfobia-deus-fez-o-homem-e-a-mulher-o-resto-e-jacare.ghtml>. Acesso em: 31 ago. 2022.

Gollner, S. V. (2010). “A educação dos corpos, do gênero e da sexualidade e o reconhecimento da diversidade”. En *Cadernos de Formação RBCE*. Vol. 1, pp. 71-83.

Goldenberg, M. (2011). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Günther, M. C. e Molina, N. V. (2000). “Formação permanente de professores de E.F. na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica”. En *Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo*, 14(1),

pp. 72-84. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20n1%20artigo6.pdf>.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: RJ. Vozes.

Lee, R. e Carvalho, R. de (1982). “Cor de rosa choque”. Em *Rita Lee e Roberto de Carvalho*. Disponível em: <https://youtu.be/ozYEasxCGyo>. Acesso em 07 set. 2022.

Nicolino A. (2020) “‘Posso falar?’ A profilaxia pedagógica e a desordem dos gêneros! Um estudo sobre os enfrentamentos produzidos no campo da EF”. Em Wenez, I., Athayde, P. e Lara, L. (org). *Gênero e sexualidade no esporte e na EF*. Natal: EDUFRRN (Ciências do esporte, EF e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, Vol. 6). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29067>.

Nóvoa, A. (2019). “Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”. Em *Educação e realidade*, Vol. 44, Nº 3, pp. 1-15.

Paraíso, M. A. (1997). “Gênero da formação docente: campo de silêncio no currículo”. Em *Caderno Pesquisa*, Nº 102, pp. 23-45.

Penha, V. (2022). *Entre leituras, corpos e escritas: linhas de um mapa-tese a partir de experiências vividas em uma escola-rizoma de educação de jovens e adultos*. Tese (Pós Graduação em EF). Centro de E.F. e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Ramalho, E. (2002). “Xote das meninas”. Em *Elba canta luz*. Disponível em: <https://youtu.be/rfA5t6bcaTA>. Acesso em: 07 set. 2022

Santos, L. N. (2008). *Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas*

e meninos para além da homofobia. Florianópolis: Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91615>.

Scott, J. W. (1995). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. En *Educação & Realidade*, Vol. 20, Nº 2, pp. 71-99.

Thiollent, M. (1985). *Metodologia a pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Vasconcelos, C. M. T. e Ferreira, L. A. (2020). “A Formação de futur@s professor@s de EF.: reflexões sobre gênero e sexualidade”. En *Educação em Revista*, Vol. 36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209700>.

Zuzzi, R.P. (2016). *Gênero na formação de professores/as de E.F.: da escolha à atuação profissional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

02

**Educación Física
y Entramados
desde el Cono Sur
Latinoamericano**

2. 1. Contextos latinoamericanos y currículo de educación física en perspectiva de derecho. Estudio comparado

Por Dora Elisa Vai (*UNCo, Argentina*), Mariana Peña (*UNCo, Argentina*), Ricardo Souza de Carvalho (*UNM, Chile*), Robson Machado Borges (*Unijuí, Brasil*), Osmar Moreira de Souza Júnior (*UFSCar, Brasil*) y Mauricio Santa Jiménez (*UNAntioquia, Colombia*)

Resumen ampliado

El presente proyecto se denomina “Contextos latinoamericanos y currículo de educación física en perspectiva de derecho. Estudio comparado”, aprobado según resolución N° B255/22 de la Universidad Nacional del Comahue. Nos convoca la idea y el interés en comprender las problemáticas de la educación física escolar (EFEsc) como disciplina integrante del currículo escolar en Argentina, Brasil y Chile a través de un estudio comparado. Se pretende vislumbrar la relación entre EFEsc y el currículo en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho.

Se considera que la EF es una disciplina que debería ofrecer a los ciudadanos prácticas corporales transformadoras como bienes de la cultura. La posibilidad de acceso a esos bienes culturales se constituye en un derecho y en ese sentido las investigaciones, prácticas y dispositivos en torno a los derechos es en un núcleo potente de indagación (Vai, 2008). La siguiente propuesta está enmarcada en un contexto de estudio de investigación en América de Sur, integrada por universidades de Argentina, Brasil y Chile, por ahora, y forma parte de los grupos y proyectos de investigación de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE).

Palabras clave: educación física escolar; estudio comparado; América del Sur

Objetivos

Objetivo general

Analizar, a través de un estudio comparado entre Argentina Brasil y Chile, el territorio de la educación física escolar y el currículo, en contextos latinoamericanos, desde una perspectiva de derecho.

Objetivos específicos

- Comprender, a través de un estudio comparado, la relación entre la especificidad de la educación física escolar, de acuerdo con el marco curricular legal de los países de Argentina, Chile y Brasil en perspectiva de derecho.
- Comprender en qué medida las actividades docentes de

los docentes de educación física escolar en Argentina, Brasil y Chile se acercan o se distancian de los marcos curriculares legales de los países.

- Comprender los conceptos y significados que orientan a los docentes de educación física de Argentina, Brasil y Chile en el proceso de desempeño profesional de la educación física escolar.
- Correlacionar los resultados de las investigaciones realizadas con profesores de educación física de Argentina, Brasil y Chile.
- Verificar si el análisis de la relación entre la especificidad de la educación física escolar, de acuerdo con el marco curricular legal de los países, y el derecho al aprendizaje de los estudiantes potencia la tematización de prácticas corporales diversificadas en las clases.
- Describir las posibilidades que ofrecen los diferentes medios metodológicos (seminario, estudio colaborativo, educación continua, focus group, autoetnografía o investigación acción) como herramientas para generar reflexiones para docentes de educación física en Argentina, Brasil y Chile.

Fundamento y marco teórico

En este proyecto nos convoca la idea y el interés en comprender las problemáticas de la educación física escolar (EFEsc) como disciplina integrante del currículum escolar en Argentina, Brasil y Chile, a través de un estudio comparado. Se pretende vislumbrar la relación entre EFEsc y el currículum en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho.

La EF es una disciplina que debe ofrecer a los ciudadanos prácticas corporales como bienes de la cultura. La posibilidad de acceso a

esos bienes culturales se constituye en un derecho y en ese sentido las investigaciones, prácticas y dispositivos en torno a los derechos es en un núcleo potente de indagación (Vai, 2008).

Las prácticas corporales son construcciones históricas y sociales, portadoras de sentido y significado, en determinados contextos, para los sujetos que las realizan. Parte del patrimonio cultural se expresa en los juegos, las danzas, los deportes tradicionales y alternativos, las gimnasias, las prácticas urbanas (skate, parkur, slack) y en la naturaleza (escalada, caminatas), prácticas corporales que en tanto objeto de enseñanza dan identidad al campo de la EF, constituyéndose en complejos núcleos de indagación (Vai, 2008).

En este estudio se reconoce que las prácticas docentes y profesionales son inherentes a la misión de la EF. Es menester entonces generar conocimientos en los diferentes contextos (escolares, deportivos, comunitarios, de salud) donde se enseñe y aprenda EF y su vinculación con los currículos, que a la vez permita resignificar aquello que se ofrece en los diversos ámbitos de desarrollo profesional.

El territorio de análisis de “La educación física escolar y el currículo en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho. Estudio comparado”, es de suma importancia en el conocimiento de las problemáticas de la educación física escolar y contribuye al debate actual en el campo de la educación física.

Participan del proyecto, investigadores de universidades de Argentina, Brasil y Chile, interesados en la problemática planteada, de Universidad Católica de Maule (UCM), Chile; Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil; y Universidade Regional do Noroeste do Estado de Río Grande do Sul (Unijuí), Brasil. Se sumará próximamente la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

También contribuyen con este estudio los grupos de investigación de la Red Internacional de Educación Física Escolar (REIPEFE), conformada por universidades de Argentina, Brasil y Uruguay, de la que formamos parte.

Este estudio está vinculado con investigaciones anteriores (Proy. N°: B/179 – B162 – B145 – B133 – B107 – B085 – NB050), concluidas y aprobadas, todas dependientes de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNCo – SPU – MEN – Argentina.

En éstas, hemos destacado la importancia de la escuela desde una perspectiva transformadora (Freire, 1979) y hemos contribuido a la discusión en el campo de la educación física escolar sobre la innovación y el abandono en la práctica de la EF. Estas investigaciones están plasmadas en encuentros, más de diez seminarios de la REIPEFE, congresos y eventos científicos, regionales, nacionales e internacionales, y se reflejan en publicaciones recientes, donde destacan los libros *La educación física escolar en América del Sur*, de V. Bracht y otros (CVR Editora, 2018), y *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: datos de educación física en Sudamérica*, de G. Amuchástegui y otros (Editorial UPC, 2021). Con investigaciones internacionales sobre la educación física escolar, donde nuestro grupo de investigación, denominado “Innova EF Bariloche/CRUB/UNCo” (CD-CRUB) desarrolló varios capítulos.

Este estudio comparado entre investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Colombia está respaldado, como planteáramos, por la REIPEFE, conformada por investigadores de universidades de Argentina, Brasil y Uruguay, totalizando 15 universidades, de la cual es miembro nuestro grupo “Innova EF Bariloche/CRUB/UNCo”.

Esta participación activa en investigaciones, estudios y redes otorga relevancia al proyecto presentado a nivel local, regional e internacional y contribuiría al desarrollo del campo de la EFesc.

Universo de análisis de la investigación

El recorte de análisis de esta investigación se desarrolla en cuatro universidades regionales que pertenecen a comunidades educativas

de regiones periféricas: Patagonia argentina, Rio Grande do Sul y San Carlos en Brasil, Región del Maule en Chile y en regiones periféricas de Colombia (a determinar).

Foco de análisis

El estudio se desarrolla en la comunidad educativa del nivel medio. De acuerdo a las diferencias de los currículos y sistemas educativos de cada país, comprenderían las edades serán entre 13 y 15 años. Este recorte etario comprende:

- La educación básica en Chile
- Nivel medio(1º, 2º y 3º año) en Argentina
- Enseñanza fundamental de 13 a 15 años (8º y 9º grado) en Brasil
- A definir nivel, en Colombia

Estado actual del conocimiento sobre el tema, fundamentación y marco teórico

Estado actual de conocimiento sobre el tema-contexto

En principio deseamos reconocer que la influencia del movimiento renovador de la educación física brasileña iniciado en la década de los 80 ha trascendido en Argentina.

La educación física ha transitado y configurado en nuestro país y en Latinoamérica, como lo demuestran variadas investigaciones, diferentes representaciones sociales, tanto dentro de la escuela

como fuera de ella. Como afirma Rozengardt (2013),⁸ “En esos tránsitos, en un derrotero muy complejo, la tarea de enseñanza se ha desdibujado, pero también se ha complejizado”. En este sentido, compartimos con el autor que la educación física es una construcción histórica en devenir y en disputa y la entendemos como una práctica social que ha ido constituyendo variados significados. La institución escolar alberga a la educación física en tanto disciplina curricular que comparte un espacio con las otras y a la vez se diferencia provocando representaciones y prácticas específicas.

Fundamentación y marco teórico

La propuesta investigativa será un estudio comparado donde participan investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, focalizado en el ámbito educativo y particularmente en el territorio de la educación física escolar y el currículo, en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho.

Se pretende que la disciplina EF ofrezca el acceso a la EF_{Esc}, prácticas corporales culturales en perspectiva de derecho, como núcleo potente de indagación (Vai, 2008). Destacamos la importancia de la escuela desde una perspectiva transformadora (Pérez, Ramírez, Vai y otros, 2002)⁹ y nos basamos en los aportes que Paulo Freire (1979) despliega en la teoría educacional, donde el concepto de emancipación, entendido como un estado de libertad de los sujetos a partir de realidades concretas, cimienta procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁸ Rozengardt, R. (2013). Encuentro REIPEFFE, Florianópolis, Brasil.

⁹ Pérez Aguirre, A. M., Vai, D. y otros (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.

La EFEsc no puede entonces estar desprovista de un anclaje político-pedagógico para convertirse en una disciplina que ofrece oportunidades emancipadoras a los sujetos.

Desde esta perspectiva de relación dialéctica entre la práctica/teoría y acción/reflexión, la EFEsc debería proponerse una praxis educativa, a decir de Freire (1979), que pretenda ser transformadora.

Consideramos que el estudio de la problemática del curriculum escolar, su relación con la disciplina educación física y la perspectiva del derecho, permite el desarrollo de prácticas transformadoras en EFEsc.

Acordamos con la definición de Bracht (2007) que el objeto de la EF es una práctica de intervención pedagógica que se caracteriza por tener una intención pedagógica, porque trata contenidos que ha configurado del universo de la cultura corporal de movimiento, por lo que no tiene las mismas características fundantes de un objeto de una ciencia.

La EF está interesada en explicaciones, comprensiones e interpretaciones sobre objetivaciones culturales de movimiento humano fortalecidas por la ciencia, siempre con el objetivo de fortalecer su práctica y esto se debe a que la EF esta permanentemente confrontando con el hacer.

Bracht (1999) plantea la necesidad de una teoría pedagógica, porque entiende que el cuerpo de conocimientos de la educación física “precisa ser construido a partir de la problemática que identifico como el moverse humano y sus objetivaciones culturales en la perspectiva de su participación/contribución para la educación del hombre. Por tanto, el elemento caracterizador indispensable de esa propuesta de problemática es la intención pedagógica”. Para definir la EF, Bracht (1992) sostiene que “es la disciplina de intervención que trata de los contenidos de la cultura corporal”.¹⁰

¹⁰ “El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución

Entendiendo que la cultura corporal es la internalización de la cultura y ésta se produce, en este caso, en la institución escolar, es decir “la escuela”, es fundamental comprender que en allí se despliega la enseñanza y el aprendizaje a través del currículo escolar, basados en propuestas curriculares específicas. Sostiene Egleston (1980):

El currículo escolar es entendido aquí, como un objeto simbólico y significativo, es una expresión de ideas que permite que los docentes se desarrollen, ya que establece un marco donde desplegar su tarea, su puesta en acto, vinculándolos a los contenidos. La selección cultural que conforma el currículo se manifiesta principalmente a través de los contenidos escolares. Allí es posible explorar las diferentes formas de transmisión de conocimientos (metodologías), así como también las intencionalidades (objetivos) para determinar las diferentes construcciones y realidades sociales.

Quien imparte la disciplina EF y despliega el currículo escolar, constituyéndose en eje de la intervención pedagógica, es el/la profesor/a de EF. Coincidimos con Stenhouse (1987) en que “un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y está capacitado para ello. Estaría cualificado en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación” y está legitimado a través de su titulación por los respectivos ministerios. Es el sujeto docente quien imparte la disciplina.

Las prácticas docentes y profesionalizantes se definen como altamente complejas, en la medida que se encuentran fuertemente

social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula, y se esfuerza en conservar y producir, condicionan claramente el tipo de vida que en ellas se desarrollan y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez Gómez, 1995, en Bratch, 2003).

condicionadas tanto por factores externos, institucionales, como por las trayectorias personales (Vai, 2008), producto de pautas sociales y culturales internalizadas en función de sus biografías personales.

Indagar los modos en que los profesores enseñan los contenidos curriculares es una preocupación de la EF que se evidencia en las investigaciones en desarrollo y que pretenden dar visibilidad a los saberes prácticos que los docentes despliegan cotidianamente en su tarea, en el patio o en el aula.

En función de lo expresado, esta investigación pretende analizar, a partir de un estudio comparado entre Argentina, Brasil, Chile y Colombia, la relación entre las problemáticas de la educación física escolar y el currículo en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho.

Metodología

Esta investigación se desarrolla en el campo de lo educativo y está focalizada en el territorio de la educación física escolar, el currículo y la perspectiva de derecho. Parte de la premisa de que lo educativo puede entenderse como un conjunto de prácticas significativas. Éstas han sido reconstruidas tratando de encontrar lo que Remedi (1989) nombra como “las historias de esas prácticas”, “las identidades que se construyen y los significados compartidos que aparecen en ellas” (Vai, 2008).¹¹

Planteamos la posibilidad de realizar una tarea investigativa abierta, consideramos fundamental la definición de criterios para

¹¹ Vai, D. (2008). *Las prácticas Cotidianas de Educación Física en el Nivel Superior. Sentidos y Significados*. Tesis de Maestría. FACE, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro. Argentina.

la elaboración de instrumentos. A continuación, nos centraremos en los criterios metodológicos de la investigación.

Partimos de problemas anclados en la práctica escolar cotidiana, a partir del concepto de praxis (Kosik, 1967; Popkewitz, 1988). Nuestro trabajo investigativo se basará fundamentalmente en la metodología cualitativa.

La lógica de investigación cualitativa se basa en una visión del hecho social investigado como construcción del sujeto. El hecho social no está fuera del investigador, se construye.

La búsqueda científica tiene su énfasis en generar teoría y comprender. El enfoque etnográfico realiza aportes a la propuesta investigativa (Hammersley y Atkison, 1994, p. 42).¹² Este ofrece al campo del investigador la noción de no partir de ideas preconcebidas sino de planteamiento de problemas, a quien Malinowski (1922) llama “problemas preliminares”.

En esta indagación, el mapeo, la recogida de información exploratoria, juega un papel relevante en la investigación, así como también el análisis de documentación curricular entre Argentina, Brasil y Chile.

La investigación se desarrollará a través de estudios comparados sobre los marcos legales curriculares de Argentina, Brasil y Chile en perspectiva de derecho y su vinculación con la enseñanza y aprendizaje en educación física escolar.

Para ello, los investigadores utilizaremos diferentes formas metodológicas: seminario, estudio colaborativo, educación continua, grupo focal, autoetnografía o investigación acción de acuerdo con las características país.

Metodológicamente se realizarán reuniones de estudio con docentes de educación física interesados en reflexionar sobre su desempeño

¹² Hammersley, M. y Atkison, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

profesional y dispuestos a participar en estudios sobre lo que prevén los marcos legales curriculares y regulatorios de cada país.

En un intento por reunir toda la información disponible y posible, se utilizarán los siguientes instrumentos para la producción de datos: a) grabaciones, b) notas y producciones didácticas realizadas y c) registro, diario de campo, reuniones.

Los hallazgos de esta investigación serán analizados, evaluados y discutidos mediante análisis comparativos entre los investigadores de Argentina, Brasil y Chile antes y después del estudio.

Para ello se utilizará el análisis de contenido basado en Silverman (2009). El citado autor señala que, en esta forma de análisis, los investigadores suelen establecer un conjunto de categorías definidas, y particularmente en la investigación cualitativa se utilizan extractos no tabulados y recortes que ilustran categorías en particular. De esta manera, la información de un conjunto de elementos se organizará y sistematizará en una matriz de análisis, para permitir la visualización y comprensión de los datos de una manera más consistente.

Sobre la metodología de “investigación-acción”, afirma Elliot (1990):

La formación permanente del profesorado se ha ido centrando cada vez más en los problemas de la práctica que tanto las escuelas como los profesores tienen que afrontar cotidianamente. La tendencia observada se complementa con la preocupación de auxiliar a los profesores para que puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas. La expresión “investigación-acción” ha entrado a formar parte del vocabulario de la investigación educativa (p. 23).

La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Consiste en contribuir a profundizar la comprensión del profesor.

Al explicar lo que sucede, la investigación-acción construye un guión sobre el hecho en cuestión relacionándolos con contextos determinados.

Interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación-problema.

Considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea con el lenguaje de sentido común que los profesores usan para describir las acciones docentes y la situación social que enfrentan.

Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válido a través del dialogo y los encuentros de reflexión-acción.

Implica el autorreflexión de los participantes sobre la situación en cuantos activos participantes en la investigación. Estos diálogos formarán parte de la metodología de investigación.

Los profesores tendrán libre acceso a los datos del investigador, a las interpretaciones, los relatos, etc., y el investigador tendrá libre acceso a lo que sucede y las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ellos.

En este proyecto contaremos con la asesoría de la Dra. Norma Rodríguez, profesora titular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, y especialista en currículo y epistemología de la EF. Su aporte será de fundamental importancia en aspectos teóricos y metodológicos.

Categorías preliminares del proyecto

Nos encontramos comenzando a transitar las diferentes etapas del proyecto que enunciaremos posteriormente.

Dada la complejidad de realizar un estudio comparado, fue necesario

acordar algunas cuestiones teórico-metodológicas que nos permitieran desarrollar la investigación.

A medida que avanzamos en cada país a trabajar grupalmente la temática surgieron inicialmente seis categorías preliminares o preguntas de la investigación: 1) Componentes curriculares en los diferentes países; 2) Concepto de sujeto pedagógico; 3) ¿Qué entendemos por sujeto de derecho?; 4) Identificación y trabajo con profesores y profesoras sobre lo que piensan acerca del sentido de la EFesc; 5) Identificar prácticas innovadoras y de abandono; y 6) Entrevistas ocasionales a estudiantes.

1. Componentes curriculares en los diferentes países

Levantamiento de datos sobre el derecho a la educación física en los diferentes países: currículum, características de la construcción curricular, leyes, etc. Afirma Egleston (1980):¹³

El currículo escolar es entendido aquí, como un objeto simbólico y significativo, es una expresión de ideas que permite que los docentes se desarrollen, ya que establece un marco donde desplegar su tarea, su puesta en acto, vinculándolos a los contenidos. La selección cultural que conforma el currículo se manifiesta principalmente a través de los contenidos escolares. Allí es posible explorar las diferentes formas de transmisión de conocimientos (metodologías), así como también las intencionalidades (objetivos) para determinar las diferentes construcciones y realidades sociales.

¹³ Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

2. Concepto de sujeto pedagógico

Acordamos con la definición de tres autores que consideramos se adecuan a la línea teórica del grupo de trabajo.

Puiggrós (1990) entiende por sujeto pedagógico a la relación entre educador y educando, producto de la vinculación entre los sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas. “Sujeto pedagógico”, entonces, excede la figura de un alumno o docente particular y reúne a la totalidad del discurso pedagógico, de la misma forma que cuando nos referimos a sujeto social no lo hacemos pensando en un individuo concreto. El sujeto pedagógico explicita y argumenta la relación compleja entre educador y educando, resultante del abanico producido por la vinculación entre ambos.

Los discursos educativos interpelan y construyen sujetos pedagógicos “ideales” a partir de específicas operaciones de identificación, ordenamiento, jerarquización, ocultamiento o negación – entre otras posibles – mediante dispositivos verbales, materiales, epistemológicos, espaciales, etc. Esa construcción tiene efectos en el futuro y es performativa y predictiva, porque generalmente viene acompañada de un “mandato” o una “profecía” sobre dicho sujeto. Se espera que actúe en la forma asignada por esa relación de construcción, que cumpla con todas y cada una de las características que se le atribuyen.

En tanto, como primer pedagogo de América Latina, Simón Rodríguez tenía la idea pedagógica muy adelantada a lo que era la realidad del siglo dieciocho. Rodríguez, en su proyecto, intentaba poner en el centro de la educación a los sujetos que quedaban afuera del sistema colonial. Él quería darle voz y lugar a los invisibles de esa época: pobres, cholos, indios, mestizos y marginados de la sociedad colonial. Su proyecto se basó en una pedagogía de la inclusión, enseñar a todos y también sus lenguas originarias. Los valores deseados para los sujetos pedagógicos eran “autonomía, libertad e independencia”. No solo se alfabetizaba en sus escuelas taller, sino

que se enseñaba para el trabajo y no para el empleo. A través del saber curioso, intentó abordar el conocimiento, y el anhelo era desde la educación formar sujetos curiosos, creativos y no desde el aprendizaje memorístico sin entender los significados. Su misión era formar ciudadanos y pueblos, lo que diferenció la obra de Sarmiento, quien solo pensaba en un perfil de “ciudadano” sin tener en cuenta la cultura de los pueblos. Su propuesta era una “educación innovadora, abierta en relación con la naturaleza y el cuerpo humano”, en fin, un aprendizaje “holístico”. Rodríguez no pudo consolidar su proyecto a nivel de política de Estado, su obra fue resistencia. A medida que iba realizando sus proyectos, prontamente eran boicoteados por la sociedad aristócrata, que avala una educación colonial y hegemónica.

Por su parte, Domingo Faustino Sarmiento también pensó en una educación popular. La idea de educar al soberano, al pueblo, fue su sueño, desde la idea de una escuela “normal” donde no haya influencias de las castas religiosas ni de la educación aristocrática que recibían los privilegiados. La diferencia, relacionada con Rodríguez es que Sarmiento ponía la centralidad del “sujeto pedagógico” en el modelo europeo. Sarmiento no daba cabida a los saberes propios y culturales de los sujetos, la intención era el borramiento de hábitos y costumbres no aceptadas en la época y formar nuevos ciudadanos. A diferencia de Rodríguez en Venezuela, el sistema educativo que promovió Sarmiento fue prontamente legitimado desde la esfera gubernamental y convertido en una política de Estado. Características como gratuidad, obligatoriedad, universal, además de una organización espacial, temporal, en tiempos de aprendizaje, contenidos a enseñar, y la característica principal de las maestras “americanas” que Sarmiento hizo traer, protestantes y que no hablaban nuestro idioma, le da una característica “foránea”, pero que se instauró y legítimo en todo el territorio argentino. Sarmiento, a diferencia de otros pedagogos latinoamericanos, consideró a la sociedad latinoamericana como “ineducable”, es decir, no ponía esperanza de

acuerdo al sueño que mantenía. Quizá imaginaba que era demasiado complejo e imposible.

3. ¿Qué entendemos por sujeto de derecho?

En principio partimos de la base que en cada país hay documentos curriculares que deben ser enseñados por los docentes, profesores, autorizados y formados, de acuerdo a las leyes de cada país.

El derecho de los/as alumnos/as estaría dado en aprender, a partir de los marcos legales de cada país, los contenidos curriculares mínimos, basado en los criterios pedagógicos establecidos. Por supuesto que el interjuego instuido-instituyente estará en tensión en cada país.

4. Identificación y trabajo con profesores y profesoras sobre lo que piensan acerca del sentido de la EFEsc

Se desarrollar talleres con las metodologías que el grupo defina.

5. Identificar prácticas innovadoras y de abandono

A partir del trabajo con los diferentes grupos y basados en las concepciones de abandono e innovación planteadas fundamentalmente en la REIPEFE, identificaremos prácticas que garanticen el derecho a aprender de los y las alumnas.

6. Entrevistas ocasionales a estudiantes

Consideramos fundamental utilizar técnicas de entrevistas

ocasionales, realizadas a los alumnos en los diferentes países, para obtener de primera mano opiniones acerca de prácticas de la educación física escolar y el despliegue curricular.

Cronograma de trabajo

El presente proyecto se desarrollará en tres etapas a detallar:

Etapas 1: Discusión sobre los conocimientos existentes en nuestro campo de investigación y mapeo de situación

1. a) Discusión sobre los conocimientos existentes en nuestro campo de investigación

- Mapeo del territorio de análisis en Argentina, Brasil y Chile
- Diseño de acciones investigativas e instrumentos de investigación
- Reuniones de equipo local, nacional e internacional
- Lectura y análisis de bibliografía
- Indagación del estado del arte acerca de los conceptos de EFEsc, currículo escolar en educación física, derecho a la educación, discursos, corrientes en Argentina, Brasil y Chile
- Búsqueda de acuerdos terminológicos y desarrollos conceptuales para la elaboración de un encuadre teórico
- Discusión y posicionamiento en la perspectiva que nos convoca

1. b) Mapeando el escenario de educación física escolar en las regiones de Argentina, Brasil y Chile con metodologías específicas

- Consolidación de equipo y lineamientos generales de la investigación
- Mapeo: encuestas, entrevistas, cuestionarios, uso de relatos
- Desarrollo y validación de instrumentos cualitativos para la construcción del trabajo investigativo
- Marcos curriculares de Argentina, Brasil y Chile desde el punto de la enseñanza y el aprendizaje
- Levantamiento de datos
- Reuniones de equipo local, nacional e internacional
- Lectura y análisis de bibliografía
- Discusión y posicionamiento en la perspectiva que nos convoca

Etapa 2: Implementación de acciones tendiendo al mejoramiento y contribución a la educación física escolar, en Argentina, Brasil y Chile

En la investigación se incluirán diferentes formas de convocatorias con el fin de convocar a profesores/as de educación física que deseen participar en grupos de estudios, de seminario, estudio colaborativo, educación continua, focus group, autoetnografía o investigación-acción, con el fin de analizar los currículos de cada región y propiciar propuestas curriculares superadoras en Argentina, Brasil y Chile.

2. a) Propuestas de investigación acción con los docentes sobre el currículo escolar en educación física y sus problemáticas de Argentina, Brasil y Chile

- Organización de talleres, grupos de estudio y/o seminarios con docentes de distintos niveles

2. b) *Diseño de acciones didácticas y propuestas de enseñanza*

- Propuestas de investigación colaborativa: grupos de seminario, estudio colaborativo, educación continua, focus group, autoetnografía o investigación-acción, con el fin de analizar los currículos
- Levantamiento y análisis de datos
- Reuniones de equipo local, nacional e internacional
- Confección y análisis de propuestas y metodologías
- Primeras categorizaciones
- Elaboración de informes de avance

Etapa 3

3. a) *Análisis y evaluación de los desarrollos obtenidos*

- Reuniones de equipo local, nacional e internacional
- Evaluación de los desarrollos realizados
- Organización de talleres, grupos de estudio y/o seminarios con docentes de distintos niveles para analizar datos a nivel local, nacional e internacional
- Desarrollo de categorizaciones finales del trabajo de investigación

3. b) *Sistematización y publicación de desarrollos obtenidos*

- Reuniones de equipo local, nacional e internacional
- Redacción del informe final
- Preparación de publicaciones
- Discusión y planificación de las acciones futuras

Resultados preliminares

El presente trabajo de investigación tiene una construcción teórico-práctica y metodológica que ha pasado por diferentes etapas y cimientan la constitución de nuestro grupo Innova EF Bariloche/CRUB/UNCo (Resolución CRUB-CD N° 53/12), que desarrolla desde 2006 el trabajo investigativo en el ámbito de la EFesc y la didáctica (<http://innovabariloche.wordpress.com/>).

Los estudios más recientes se desarrollaron en el territorio de la educación física escolar. En el período 2010/2012 (Proy. B/162, evaluado y aprobado) investigamos, a través de estudios de casos, la trayectoria personal y profesional de los profesores de EF que construyen alternativas docentes, con el sentido de comprender cómo era ese proceso y cómo ocurría, a fin de poder identificar saberes y haceres de aprendizajes apropiados que producían prácticas innovadoras y transformadoras. A partir del mismo surgió entre 2013 y 2016 el Proy. B/174, evaluado y aprobado. Éste indagó la problemática de las prácticas cotidianas de educación física escolar con el fin de comprender y estudiar los límites y las potencialidades en la constitución de disposiciones que operan en las actuaciones docentes transformadoras, en las prácticas pedagógicas de la educación física escolar a partir de experiencias colaborativas de formación profesional continuada donde surge como emergente la problemática de currículo escolar y su relación con la disciplina educación física.

De las preocupaciones investigativas del proyecto anterior surgió el proyecto 2017/2021 (Proy. B/179, en curso) “Educación física y currículo escolar: investigación, tensiones e intervención docente en Bariloche-Patagonia”, el cual indagó acerca de las problemáticas del currículo escolar en la Patagonia argentina. En todo este recorrido y en el Proy. B/179, se cimenta el presente proyecto de investigación. Es necesario destacar que la presente propuesta se nutre de la participación de nuestro grupo desde 2010 en los Seminarios Internacionales de Investigación (III-IV-V-VI-VII y VIII,

XI, X)organizados por la REIPEFE en diferentes universidades de Brasil, Argentina y Uruguay. Es en el último encuentro desarrollado en Vitória, en 2019, que, a partir de las investigaciones presentadas, fundamentalmente por nuestro grupo, se definió que uno de los ejes a trabajar por la red sería la problemática curricular en EFesc.

Todo el anclaje investigativo, el análisis de la información del proyecto anterior, la demanda de los docentes involucrados en éste y las decisiones tomadas en conjunto con la REIPEFFE nos motivó a trabajar indagando el currículum escolar en educación física en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho y realizando un estudio comparado, desarrollado con investigadores de universidades de Argentina, Brasil y Chile.

Contribución al conocimiento científico y tecnológico

Consideramos como contribuciones en esta dirección los avances que podemos realizar para aportar al mejoramiento de las prácticas docentes transformadoras en educación física escolar, recreando los vínculos entre teoría y práctica a través de propuestas sustentadas en el análisis comparado entre Argentina, Brasil y Chile de la EFesc y su vinculación con el currículo en contextos latinoamericanos en perspectiva de derecho.

Contribución a la formación de recursos humanos

Entre nuestros propósitos damos un importante lugar a la formación de recursos humanos. A lo largo de más de una década hemos desarrollado vínculos interinstitucionales que nos facilitan interactuar con grupos de trabajo dedicados a temas afines a través

de la participación en anteriores proyectos de investigación aquí mencionados. La formación en licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados de nuestro equipo se va construyendo y nutriendo en colaboración regional e internacional. Es nuestro propósito continuar realizando talleres y/o seminarios para la difusión de nuestro trabajo en la región norpatagónica, a nivel nacional e internacional, afianzando redes sudamericanas y la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), a través del trabajo de nuestro grupo Innova EF Bariloche.

Contribución al desarrollo socioeconómico y/o regional

Consideramos que investigando la práctica docente en educación física escolar estamos contribuyendo a mejorar el resultado de las inversiones en educación.

Los talleres y/o seminarios estarían destinados a docentes de los distintos niveles del sistema educativo que ocupen distintos lugares de responsabilidad institucional, tanto en instituciones públicas como privadas locales, nacionales e internacionales.

Contribución a la institución UNCo y/o unidad académica/s

El trabajo investigativo que venimos desarrollando en el territorio de trabajo del EFEsc ha contribuido y contribuye al debate actual en EF en nuestra región y universidad, sobre todo en el contexto de la Patagonia. El desarrollo de seminarios y eventos internacionales en la región desarrollados por nuestro grupo han sido y seguirán siendo de suma importancia para la construcción

de conocimiento en el campo de la EF. Particularmente este proyecto de estudio comparado con investigadores de universidades de Chile, Argentina y Brasil potenciará los vínculos académicos y nuevos convenios en nuestra universidad

Es nuestro interés continuar trabajando en el CRUB (Centro Regional Universitario Bariloche), donde se desarrolla la carrera de EF, y nuestras contribuciones investigativas fueron y son sumamente significativas y enriquecedoras, propiciando el nivel académico de investigación y extensión, que poco a poco se fue construyendo a partir del desarrollo intelectual del campo, con espíritu transformador y emancipador.

Bibliografía

Amuchástegui, G., Almeida, U., Rodríguez, N. y Rozengard, R. (2021). *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: datos de educación física en Sudamérica*. Córdoba: Editorial UPC, p.294. Disponible en: <https://www.facebook.com/167079297403915/posts/914719399306564/?sfnsn=scwspwa>

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus.

Bratch, V. y González, F. J. (2005). “Educação Física Escolar”. En González, F. J. y Fensterseifer, P. E. (org.). *Diccionario Crítico de Educação Física*. Ijuí/RS: Unijuí, v. 1, p. 150-157.

Bratch, V., Almeida, U. y Wenez, I. (2018). *La Educação Física Escolar en América del Sur. Entre la Innovación y el abandono*. Curitiba: CVR, p. 338.

Especialización Docente de Nivel Superior y en Políticas y

Programas Socio educativos. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2019.

Fernández, M., Foures, C., Oviedo, R., Pozas, D., Ramírez, P. y Vai, D. (2002). “Definición del concepto de encuadre didáctico. Sus implicaciones en la enseñanza universitaria”. En *Revista Docencia Universitaria*, Vol. III, Nº 2, Universidad Central de Venezuela.

Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Colección Libros FLAPE.

González, F. J. (2006). “Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar”. En Rezer, R. (org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, pp. 69-110.

González, F. J., Fensterseifer, P. E., y Lemos, L. M. (2007). “Formação do corpo e caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal”. En *Anais XII Jornada de Pesquisa*. Ijuí/RS: Unijuí. pp. 1-3.

Impolcetto, F. M. et al. (2007). “Educação Física no ensino fundamental e médio: a Sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários”. En *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, V. 1, Nº 6, pp. 89-109.

Instituto de Formación Docente (2017). EH, Clase 2. “El desafío actual: pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan en el centro el derecho a la educación”. *Educar hoy: niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Especialización Docente de Nivel Superior y en políticas y Programas Socio educativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Instituto de Formación Docente (2017). EH, Clase 1. “La educación como derecho. Acercamientos teóricos e históricos”. *Educación hoy: niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Especialización Docente de Nivel Superior y en políticas y Programas Socio educativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente (2016).MP, Clase 5. “Políticas socio educativas. Inclusión-ampliación cultural”.

Ley de Educación Común N° 1420.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes N° 26.061.

Ley de Garantía de Finalización de Ciclo Lectivo N° 25.864.

Oliveira, A. B. (2002). “Apresentação”. En Grespan, M. R. *Educação Física no ensino fundamental: Primeiro Ciclo*. Campinas, SP: Papirus.

Pérez Aguirre, A. M., Ramírez, P., Oviedo, R., Vai, D. y otros (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.

Pérez Aguirre, A. M., Ramírez, P., Oviedo, R., Vai, D. y otros (2001). “Research as Vital Action in the DIPEC Territory”. En *Revista Educational Action Research*, N° 9.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: www.portalinclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf.

Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Taitán, D. (2010). "Igualdad como declaración". En *Cuadernos del Inadi, N° 3: La igualdad como problema*. Disponible en <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-comodeclaracion/>.

Vai, D. (2008). *Las prácticas cotidianas de Educación Física en el Nivel Superior. Sentidos y Significados*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Vai, D. (2016). "Experiencias colaborativas de formación continuada em educação física escolar: o caso Bariloche, límites y potencialidades". En *Congreso Brasileiro de Ciencias do Esporte e IV Congreso Internacional*

de Ciências do Esporte. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 8 al 13 de septiembre de 2016.

Vai, D. (2016). Expositora en *Jornada de Extensión Universitaria y Educación Física*. ISEF, Universidad de la Republica, Montevideo, 21 de abril de 2016.

2. 2. Estado del arte sobre prácticas pedagógicas en la educación física escolar: huellas que vienen siendo resultado de investigaciones recientes en Latinoamérica

Por Manuel Dupuy (*IdIHCS-CONICET-UNLP/UFLO Universidad*),¹⁴ Marcos Álvarez (*UFLO Universidad*)¹⁵ y Leonardo Gómez Smyth (*UFLO Universidad/UNPAZ-IESCODE*)¹⁶

Resumen

Se presenta un estudio del estado del arte sobre las prácticas pedagógicas en la educación física escolar, el cual se realizó mediante la búsqueda y análisis de documentos académicos con enclave geográfico en Latinoamérica. El objetivo principal es interpretar la circulación de las tipologías de prácticas, los temas recurrentes y las metodologías empleadas en cada caso. Para ello, se llevó a cabo

¹⁴ Contacto: manu_dupuy10@hotmail.com.

¹⁵ Contacto: alvarezmarcos493@gmail.com.

¹⁶ Contacto: leonardogomez16@yahoo.com.ar.

un análisis de contenido de 31 documentos, incluyendo artículos de revistas y trabajos presentados en eventos científicos. Los resultados obtenidos permiten identificar una temática de interés para el campo de la educación física en los últimos años, en la que se pueden observar cuatro tipologías de prácticas pedagógicas organizadas a partir de dimensiones teóricas que las distinguen y metodologías específicas desarrolladas por la comunidad de investigadores/as.

Palabras clave: educación física escolar; prácticas pedagógicas; estado del arte; investigación latinoamericana

Introducción

Reflexionar, proyectar y deliberar con colegas sobre nuestras prácticas escolares emergen como actividades recurrentes y esenciales en el quehacer diario de la enseñanza. A pesar de que reconocemos que el concepto de práctica pedagógica trasciende ampliamente el entorno escolar, enfocaremos nuestra atención en este ámbito específico en el presente capítulo. Por consiguiente, al referirnos a las prácticas pedagógicas “en la escuela”, es pertinente considerar las vicisitudes a las que ésta se enfrenta. Dentro de éstas se encuentran construcciones históricas, más bien construidas que inherentes, tradiciones en ocasiones poco permeables a la revisión, demandas administrativas abrumadoras, folclores institucionales arraigados y desafíos intrínsecos relacionados con estudiantes y sus entornos familiares, entre otros elementos. Estos factores, en parte, moldean y dirigen la labor docente. En este contexto, las prácticas pedagógicas se desarrollan y revelan la urgencia de reevaluar nuestro papel frente a una sociedad caracterizada por su diversidad cultural, fragmentación, apertura, flexibilidad, movilidad e, incluso, momentos de inestabilidad (Tenti Fanfani, 2021).

El presente capítulo se desprende de una tradición investigativa ligada al estudio de las prácticas pedagógicas en la educación física escolar desde una perspectiva autónoma (Bracht, 1996). Partiendo de este enclave, la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) viene proporcionando un cúmulo de investigaciones orientadas al estudio de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios. Desde la mencionada red, aparecen numerosas publicaciones (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Vargas y González, 2013; Marques Da Silva et al., 2014; Gómez Smyth, 2017; Amuchástegui, Bologna y Yafar, 2018; Rodríguez Feilberg y Rodríguez, 2018; Rozengardt, 2018; Dupuy, 2019) que terminan por exponer que en la actualidad conviven cuatro grandes tipos de prácticas pedagógicas dentro del campo: Abandono de la docencia/desinversión pedagógica – Práctica tradicional/Tarea no revisada – Innovadora – Transformadora.

Los estudios nombrados han dado lugar a la comprensión de una educación física responsable de cierto capital cultural específico que circula al interior de la organización de las prácticas educativas. Consideramos que al realizar un metaanálisis de los estudios que se vienen dando dentro del campo puede contribuir a la sistematización de un corpus teórico en la tipificación de prácticas pedagógicas en educación física desde el Cono Sur latinoamericano. De este modo, buscamos propiciar la autoreflexión del “ser” docente con el objeto de facilitar intervenciones conscientes que permitan revisar y transformar ciertas tradiciones heredadas y costumbres arraigadas en el campo profesional.

Los interrogantes que movilizaron el estudio han estado anclados en: ¿Cuáles son los principales tipos de prácticas pedagógicas en educación física escolar documentadas en artículos académicos

durante las últimas dos décadas en Latinoamérica? ¿Qué diferencias pueden observarse? ¿Qué metodologías son diseñadas por la comunidad de investigadores? ¿Cuáles son los temas emergentes, las tendencias y vacíos que pueden identificarse? Adherimos a la idea que investigar desde esta perspectiva implica un compromiso ético, político e ideológico con vistas hacia una educación física más justa. Que apunte al cambio, la transformación, ubicando a la escuela en un ámbito indispensable, y seguramente no único, para que nuevas generaciones accedan a ciertos saberes que no resultan fácilmente accesibles en otros espacios. Brindado la posibilidad real de pensar, comprender la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y de distinguir las intenciones de la información que se recibe, posibilitando así la futura resolución de problemas (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009).

Diseño metodológico

El diseño metodológico ha sido de carácter exploratorio-descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a establecer relaciones entre distintas variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en la educación física escolar. El tratamiento de datos ha sido de tipo cualitativo, siendo el análisis guiado por categorías que vienen siendo estudiadas por la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, sin obturar aquellas pesquisas que aun teniendo intereses similares no participan de dicha comunidad. Decidimos conformar un estado del arte en tanto modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado dentro de un área específica (Molina Montoya, 2005). En este sentido, en un primer momento, durante los meses de noviembre y diciembre del año 2022, se rastrearon mediante Google Académico documentos que permitieran dar

respuesta a los fines del trabajo. Para ello optamos por trabajar con artículos de revistas y presentaciones a eventos académicos a partir de los siguientes criterios de selección: que fueran resultado de investigaciones, que se ocupen de estudiar las prácticas pedagógicas en educación física en el ámbito escolar y que hayan sido desarrolladas en Latinoamérica.

El código de búsqueda ingresado (“tipos de prácticas pedagógicas en educación física escolar”) desplegó cientos de artículos que resultaron inabarcables para la investigación. Bajo las condiciones de posibilidad existentes decidimos hacer lectura de los primeros 75 resúmenes de los artículos, logrando seleccionar 17 documentos que reunían los criterios establecidos. En una segunda etapa, nos introducimos en el análisis de contenido de éstos haciendo un centramiento en los atributos que eran propuestos en nombre de los tipos de prácticas pedagógicas, la metodología diseñada y los temas centrales abordados. En este punto la investigación nos volvió a poner ante una nueva decisión. La lectura de esos primeros 17 artículos había dado cuenta en la sección de referencias bibliográficas sobre la existencia de documentos no seleccionados inicialmente. Adoptando esta nueva decisión, el corpus final de análisis quedó conformado por 31 documentos. La fiabilidad del análisis a partir de la participación de tres codificadores (investigadores) para establecer acuerdos en base a las discusiones que generaron la lectura de los artículos ha buscado ganar objetividad en los datos producidos.

Resultados

En ese apartado ubicamos las particularidades de cada una de las posiciones o modos de estar en las clases de educación física (*Tablas 1, 2, 3 y 4*). Éstas han sido presentadas en los artículos indagados como tipos ideales: modelos teóricos abstractos y simplificados de

fenómenos sociales, se construyen a partir del análisis de la realidad social, no pretenden ser descripciones precisas de casos individuales concretos, se utilizan como puntos de referencia y no son estáticos ni exhaustivos más si contingentes y flexibles.

Tabla 1: Abandono de la docencia/desinversión pedagógica

- Baja intensidad en cuanto a su compromiso político-pedagógico para posibilitar aprendizajes de saberes.
 - › Los/as docentes permanecen en las escuelas sin intención de enseñar. En algunas oportunidades abandonan sus puestos de trabajo.
 - › El/la docente asume observar a sus alumnos/as mientras estos/as realizan actividades que ellos/as mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible.
- Causas vinculadas al abandono
 - › Agotamiento, formación, condiciones laborales precarizadas, falta de reconocimiento social, inseguridad laboral, escaso acompañamiento familiar, etc.
 - › Falta de reconocimiento de la cultura escolar sobre la EF como un espacio para transmitir saberes específicos.
- Estrategias de supervivencia en el sistema educativo (ausentismo, cambio de escuela, apéndice de otras áreas, colaboración con la institución en recreos, etc.)
- En ocasiones el reconocimiento a su tarea es asociado a

factores extraclase. Se espera y reconoce al/la profesor/a de EF cumpliendo expectativas hacia otras disciplinas o demandas institucionales (funcional a la dinámica escolar).

- › Desencadena una situación paralizante de no lucha por parte del/la docente.
- Ausencia de articulación entre la práctica y la teoría, falta de comprensión del currículum.
 - › Asocian la EF al deporte y desarrollo de la aptitud física.
 - › Débil comprensión del currículum.
- Relación pedagógica frágil entre profesor/a y estudiantes.
- El *discurso renovador* es poco permeable a la práctica y la crítica al deporte de rendimiento es vivida como una ofensa a su formación e identidad profesional.
- Poca disposición a la reflexión, rigidez en sus convicciones y adaptabilidad de modo práctico a las imposiciones escolares.
- Victimización ante las debilidades del sistema.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Prácticas tradicionales

- Se expresan por seguir los postulados *higienistas, deportivistas y desarrollistas* sobre la función social de la EF:

centran su atención en el desarrollo de la aptitud física, las habilidades motoras y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante.

- *Ausencia de innovación y reflexión* en las tareas. Propuestas de enseñanza repetitivas.
- *Sobrevaloración del deporte* sin mediar un abordaje pedagógico y crítico. Algo semejante ocurre con otros saberes de la cultura corporal.
- Utilización del *juego* como estrategia metodológica y no como derecho.
- Baja frecuencia en colaborar con los/as estudiantes en la *(re)significación de la EF* como área de conocimiento.
- La acción pedagógica se encuentra reducida al dominio técnico y destrezas ligadas con la práctica (modelo didáctico descompositivo).
- La *formación* no les ha permitido reelaborar sus identidades de *experiencias de vida* en contacto con la cultura corporal.
- Infravaloración de los aportes provenientes de disciplinas pedagógicas.
- *Organización de la clase* de acuerdo a momentos fragmentados y rígidos en cuanto la apertura de emergentes.
- Los/as estudiantes se convierten en reproductores de ejercicios motrices sin reflexión sobre estos procesos.

Prima la repetición, el control disciplinario, la participación pasiva.

- *Propuestas de enseñanza* de tareas definidas centradas en el/la docente.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Prácticas innovadoras

- Comprenden la EF como el *área de conocimiento* que se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal.
- Innovar en contenidos de la EF, ampliando las experiencias corporales y articulando la teoría con la práctica.
- Hay una búsqueda de protagonismo del área con relación al proyecto político- pedagógico institucional y el currículum (*legitimación*).
- Dialogar y deliberar con otros/as docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la EF para el proyecto educativo.
- Experiencias de intercambio con la escuela y/o con la familia. Conexión de saberes entre el aula y la vida fuera de la escuela.

- Producciones protagonizadas por los/as alumnos/as como parte del proceso de aprendizaje. Circulación horizontal de la palabra.
- Modificar el tratamiento didáctico del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos. Preocupación por la sistematización de éstos.
- Aparecen experiencias de *evaluación* formativa en vinculación con los saberes de la cultura corporal. Se tiende a analizar los procesos de aprendizaje en términos de practicar para conocer y saber practicar.
- Manera de *vincularse* y *comunicarse* serena y pausada. Prima el afecto, ambiente favorable a la colaboración y autonomía de los/as estudiantes.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a *situaciones de conflicto*.
- Elaboración de *materiales didácticos* para contribuir a clases más diversificadas en posibilidades de experiencias corporales.
- El *deporte* es tematizado no solo desde su estructura funcional, sino también percibido como juego deportivo y recuperando su dimensión sociocultural, política e histórica.
- Organización de los contenidos en proyectos temáticos flexibles relacionados con la cultura corporal.
- *Formación:*
 - a) haber estudiado disciplinas con fundamentación científico-filosófico humanista;

- b) posibilidad de reelaboración de las identidades personales;
 - c) experimentación práctica de esos fundamentos en talleres, proyectos, etc.;
 - d) formación continua;
 - e) participación en grupos de estudio.
- En el ámbito de la *salud*, se busca el conocimiento de cada persona, que comprenda los procesos y problemas sociales y orientar la enseñanza hacia contenidos significativos para relacionar salud y estilo de vida.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Prácticas transformadoras

- Posicionamiento alineado a una *corriente crítica transformadora* de la dimensión social más allá de la organización local (articulación con la realidad y problemáticas socioculturales a nivel macro).
- En base a los postulados de la teoría pedagógica crítica entienden a la EF como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo.
- Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a niños/as y adolescentes de *criticidad* y *reflexividad* en virtud de

situaciones de discriminación, desigualdad, segregación, exclusión, rendimiento, competición, selectividad y meritocracia. Valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común.

- Propician experiencias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal en interrelación con la construcción de la disponibilidad corporal.
- Los procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existe participación protagónica de los/as alumnos/as en una relación dialógica con los/as docentes.
- Además del acceso por derecho a conocer y saber practicar la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (derecho a la identidad corporal), Interculturalidad, Heterogeneidad, Ludismo, Integralidad (individual y colectiva), Autonomía, Emancipación, Opcionalidad, Sentido de libertad, Procesos creativos, Educación sexual integral con perspectiva de género.
- Modalidades de planificación abiertas y flexibles, articuladas con la evaluación formativa (formato por proyecto de EF, proyecto didáctico y cuaderno de bitácora).
- Intervención ante episodios de conflicto con acciones democráticas y dialógicas sin sanciones con castigo punitivo.
- Comprenden el juego como un derecho de las personas y no como recurso, empleando intervenciones pedagógicas específicas.

- Acciones que favorecen los procesos de experimentación creativa asociadas a experimentar las prácticas corporales con sentido lúdico.
- En cuanto a la salud, los/as alumnos/as puedan tomar decisiones con mayor conocimiento e información cuestionando los modelos de salud y belleza dominantes.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones. Prácticas pedagógicas en educación física escolar en Latinoamérica: diversidad, enfoques y desafíos

A lo largo de esta investigación exhaustiva centrada en las prácticas pedagógicas en educación física escolar en Latinoamérica, se han identificado una variedad de enfoques cualitativos y diseños metodológicos no experimentales que reflejan la riqueza y complejidad de este campo. Sin observarse estudios históricos, estos hallazgos destacan la dedicación de la comunidad de investigadores hacia la mejora de la enseñanza, a la vez que señalan áreas de oportunidad y desafíos que merecen atención continua. La predominancia de enfoques cualitativos en los estudios observados revela la importancia otorgada a comprender las experiencias, perspectivas y contextos en los que se desarrollan las prácticas pedagógicas. La riqueza de métodos empleados, como los estudios de casos intensivos y extensivos, etnografías, investigación-acción y análisis de documentos institucionales, ha permitido una inmersión profunda en las realidades de las escuelas y las interacciones en el ámbito educativo. Es importante destacar que, a lo largo de este análisis, se ha observado una marcada presencia de estudios provenientes de Argentina,

Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, con una destacada concentración de producción de conocimiento en Brasil. Asimismo, es crucial resaltar que la predominancia de estudios conducidos por hombres plantea una reflexión profunda sobre la representación y el papel de todas las diversidades sexogénericas en la producción de conocimiento y, más ampliamente, en la investigación educativa.

La emergencia de temáticas cruciales a lo largo de los estudios resalta la necesidad de abordar aspectos fundamentales en la educación física escolar. Desde la influencia de la cultura escolar y factores externos en las prácticas pedagógicas hasta el análisis de la función social de la educación física, los/as investigadores/as han arrojado luz sobre factores que impactan la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, la exploración de causas de abandono docente y estrategias de supervivencia subraya la urgencia de mejorar las condiciones laborales y de desarrollo profesional. Además de estos temas clave, se han identificado otras esferas significativas en la educación física escolar: la formación académica y la trayectoria profesional de los/as docentes han sido objeto de atención, al igual que la relación entre las experiencias vividas en la infancia y la juventud de los/as estudiantes y su conexión con las prácticas de educación física. La transmisión de saberes relacionados con la cultura corporal, el juego y el deporte escolar, así como las diferentes modalidades de planificación y estrategias de enseñanza, también han sido exploradas en detalle.

La identificación de cuatro tipologías de prácticas pedagógicas—innovadoras, tradicionales, de abandono/desinversión y transformadoras— resalta la diversidad de modos de estar como docentes en las aulas de educación física. Este hallazgo impulsa la reflexión sobre la necesidad de fomentar prácticas transformadoras que promuevan la participación activa de los/as estudiantes y el ambiente propicio para generar conciencia crítica sobre aspectos del mundo en el cual vivimos.

En última instancia, esta investigación ha proporcionado una

visión panorámica de los enfoques metodológicos y temáticas emergentes en el ámbito de las prácticas pedagógicas en educación física escolar en Latinoamérica. No obstante, persisten desafíos que exigen un mayor compromiso investigativo, como la exploración de la educación física en la gestión privada, en ámbitos profesionales fuera de lo escolar y la realización de estudios cuantitativos e históricos para complementar las perspectivas cualitativas. Este estudio invita a la comunidad académica, docente y gubernamental a colaborar en la construcción de políticas y prácticas que nutran el potencial de la educación física en la escuela. Al otorgar visibilidad a prácticas innovadoras y transformadoras, abordar las barreras del abandono docente y promover una visión inclusiva y equitativa de la educación física, podremos forjar un camino hacia una educación más significativa para las generaciones futuras.

Bibliografía

Almeida, L. D. y Fensterseifer, P. E. (2006). “O que ensinar e aprender nas aulas de educação física na escola?”. En *Efdeportes.com*, 11(102).

Almeida, L. D. y Fensterseifer, P. E. (2007). “Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino”. En *Movimento*, 13(2), pp.13-35.

Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018). “Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas”. En *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Universidad Nacional de La Plata.

Barros Cabarcas, Y. (2022). “Prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física en Barranquilla”. En *Olimpia*, 19(3).

Belloti, S. (2019). “Propuestas de enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial”. En *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata.

Betancur Agudelo, J. E., López Ávila, C. R. y Arcila Rodríguez, W. O. (2018). “El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), pp. 15-28.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J. y Martínez-Salazar, C. (2018). “Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado”. En *Retos*, 34, pp. 212-217.

Díaz Martínez, X. (2012). “Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de educación física, nivel básico”. En *Praxis Educativa*, 9(9), pp. 27-33.

Dupuy, M. (2019). “Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar”. En *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata.

Dupuy, M. (2021). “Dimensiones del saber jugar: aportes desde el estudio de las prácticas pedagógicas en Educación Física”. En *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata.

Faria, B. de Almeida, Bracht, V., Da Silva Machado, T., Aguiar

Moraes, C. E., Ribeiro Almeida, U. y Quintão de Almeida, F. (2010). “Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas?”. En *Ágora para la EF y el Deporte*, 12(1), pp. 11-28.

Faria, B de Almeida., Machado da Silva, T. y Bracht, V. (2012). “A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social”. En *Motriz*, 18(1), pp. 120-129.

Fensterseifer, P. E. y Silva, M. A. (2011). “Ensaando o ‘novo’ em educação física escolar: a perspectiva de seus atores”. En *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 33(1), pp. 119-134

Gómez Smyth, L. (2017). “Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial”. En *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata.

Gómez Smyth, L. (2018). “La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana”. En *Revista de ciencias de la salud y el deporte*, (1), pp. 79-88.

Gómez Smyth, L. (2019). “Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física del Nivel Inicial”. En *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de la Plata.

González, F. J. (2015). “Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica”. En *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitoria, Espírito Santo, Brasil.

González, F. y Fensterseifer, P. (2006). “Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente”. En *Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Santa María. Brasil.

González, F. J., Fensterseifer, P. E., Ristow, R. W. y Glitz, A. P. (2013). “O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar”. En *Educación Física y Ciencia*, 15(2).

Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Machado, T. da S., Bracht, V., Faria, B. de A., Moraes, C., Almeida, U. Y Almeida, F. Q. (2010). “Las prácticas de desinversión pedagógica en la educación física escolar”. En *Movimiento*, 16(2), pp. 129-147.

Marques Da Silva, A., Righi Lang, A. y González, F. (2014). “As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho”. En *Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica*. Unijuí.

Morschbacher, M. y Da Silva Marques, C. (2013). “Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoría crítico-emancipatória e didática comunicativa”. En *Movimento*, 19(2), pp. 149-166.

Molina Montoya, N. (2005) “¿Qué es el estado del arte?”. En *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 1(5), pp. 73-75.

Pich, S. y Alves, I. (2010). “Educação física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente: o caso da

cidade de Itajaí, SC”. En *Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Itají. Brasil.

Pich, S., Augusto Schaeffer, P. y Prado de Carvalho, L. (2013). “O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar”. En *Educação*, 38(3), pp. 631-643.

Rodríguez Feilberg, N. y Rodríguez, A. (2018). “Enseñanza y transmisión de educación física en la Argentina: Discusiones en torno a la innovación, la inclusión y la justicia”. En Bracht, V., Almeida, U. e Wenez, I. (orgs.). *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono-desinvestimento pedagógico*. Curitiba: CRV.

Rosales Largio (2019). *Prácticas pedagógicas en Educación Física. Modelos, métodos y estrategias en la Provincia de San Juan*. Universidad Nacional de La Plata. *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*.

Rozengardt, R. (2018). “Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea”. En Acosta, F., Krivzov, F. y Rozengardt, R. (eds.). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires: Editores Asociados, pp. 245-256.

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

Santini, J. y Molina Neto, V. (2005). “El síndrome de desgaste profesional en profesores de educación física: un estudio en el sistema escolar municipal de Porto Alegre”. En *Revista Brasileira de Educação Física y Deporte*, 19(3), pp. 209-222.

Silva, M. S. y Bracht, V. (2012). “Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar”. En *Kinesis*, 30(1), pp. 75-88.

Souza de Azevedo, E., Oliveira Pereira, B. y Sá, C. A. (2011). “Percepciones docentes sobre la formación inicial en la actuación pedagógica: estudio del caso de los profesores de Educación Física”. En *Revista Iberoamericana De Educación*, 56, pp. 201-226.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Torrón, A., Ruegger, C., Zinola, P., Silva, G., Meneses, G., De Polsi, C., Cardozo, J., Brum, S. y Aguilar, A. (2017). “Educación Física y sistema educativo: entre una práctica pedagógica y un campo de saber”. En *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata.

Vargas, T. G. y González, F. J. (2013). “Diferentes perfiles de profesores de educação física na reorganização da disciplina”. En *Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica*. Unijuí.

Zorzaneli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). “Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência”. En *Movimento*, 15(2), pp. 141-165.

2. 3. Un lustro en la vida de un proyecto I+D: formación inicial de profesores en educación física en la Universidad Nacional de La Plata

Por María Teresa Oltolina Giordano, Norma Beatriz Rodríguez Feilberg, María Marcela Dalceggio, María Isabel Trybalski Eichholz y Bárbara Visciglia (*GEDySC- CICES – IdIHCS/FaHCE/UNLP – CONICET*)

Resumen

A partir de la experiencia de trabajo de los últimos cinco años llevado a cabo por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Deporte y Sociedad Contemporánea (GEDySC), se desarrolló una investigación sobre enseñanza y transmisión de los saberes de la formación inicial en Educación Física (EF) en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta pesquisa se desplegó en perspectivas comparadas con otras instituciones de Argentina y de países que integran

la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Tomando como objeto los saberes que se priorizan en la formación superior en EF en la UNLP, emergieron tres líneas principales de trabajo: el análisis de la vinculación entre la teoría y la práctica, la inclusión de perspectivas de género y feminismos y la continuidad pedagógica mediada tecnológicamente durante el período de pandemia, en ocasión de la interrupción obligatoria de la presencialidad.

Palabras clave: formación de grado; teoría y práctica; género; tecnologías digitales

Introducción

Finalizando el año 2019, las personas que integramos el equipo de investigación dedicado a la formación superior, Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Deporte y Sociedad Contemporánea (GEDySC), nos hallábamos abocadas a dos tareas simultáneamente. Por un lado, la de concluir e informar un proyecto de cuatro años que estaba llegando a su fin, y por otro, la tarea de pensar, dar forma y postular el siguiente. Cumplida la primera labor, finalizar e informar los resultados de un proyecto anterior (aunque no desvinculándonos del todo de él, pues sería uno de los insumos del siguiente), comenzamos a idear el nuevo plan, que aún hoy nos ocupa.

Por supuesto, al trazar los planes de un nuevo trabajo de investigación y desarrollo no previmos la crisis sanitaria única en su especie (quién hubiera podido...). Con la expansión mundial de la pandemia por Covid-19, como gran parte de las actividades humanas de relación, debimos ajustar la organización de nuestro trabajo investigativo, aunque no solo en cuanto a su forma. En lo que a la tarea de investigación en ciernes tocaba, la nueva realidad nos llevó a

desplazar, al menos momentáneamente, el estudio del objeto desde la perspectiva del modelo educativo tradicional presencial hacía un paradigma excluyente de cualquier otro, mediado con herramientas digitales y a distancia. Y, como un factor más de desestabilización para nuestros planes, aunque en otro orden de disrupciones sociales, también consideramos que nuestras indagaciones debían dirigirse hacia otro suceso que estaba cobrando impulso y afectando extensos ámbitos sociales, la formación inicial de profesionales de la educación en educación física entre ellos. Nos referimos al movimiento feminista.

Como se desprende, los giros sociales a los que hubo que adaptar el proyecto de equipo (y de nuestras formas de trabajar) quedaron plasmados en otras líneas a investigar, que si bien no se despegan del eje de nuestro interés original, probablemente no hubieran sido consideradas unos pocos años atrás, a pesar que tanto las tecnologías digitales aplicadas a la educación y los tópicos feministas no son fenómenos sociales nuevos. Fruto de estos cambios entonces resultó el proyecto que compartimos a continuación y su corolario, un libro ya en prensa, que refleja y sintetiza el pulso del tiempo durante estos cinco años.

Desarrollo

El proyecto

“Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores y profesoras en Educación Física en la UNLP” es un proyecto colectivo que se encuentra en etapa de finalización, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.

La propuesta consistió en desarrollar una línea de investigación sobre enseñanza y transmisión tomando como caso el estudio sobre la formación inicial en educación física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en perspectivas comparadas con otras instituciones de Argentina y de países que integran la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). A su vez, articuló con proyectos específicos en donde se logró trabajar con equipos de diferentes instituciones como el grupo del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay (ISEF-Udelar) y el grupo de la Universidad del Comahue (UNCo), Innova EF Bariloche – CRUB, de la Ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

La hipótesis de esta investigación es que por un lado no hay correspondencia entre la teoría y la práctica en la formación de profesores y profesoras, es decir, entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace. A su vez la pesquisa permitió dimensionar el currículum actual, atravesado por las transformaciones sociales, más bien de carácter global, como la crisis sanitaria producto de la enfermedad por Covid-19 y el impulso renovado del movimiento feminista, que se han ido desarrollando en el periodo 2020-2023. Este conjunto de temas y problemas le otorgan un capital específico al campo, pero no logran, sin embargo, delimitar un programa de investigación científica. Estas cuestiones solo son abordadas en nuestro país por grupos aislados que instalaron las prácticas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Campo en el sentido que Bourdieu le otorga al concepto en el que confluyen distintas miradas, enfoques y métodos. ¿Cómo se aprehende ese campo? A través de teorías. La realidad de cualquier campo, con sus relaciones sociales, educativas, filosóficas, sociológicas, entre otras, es compleja, por lo tanto, es necesario reducir esa complejidad. ¿Cómo se hace? A través de una teoría. Es así que consideramos que esta investigación nos va a permitir describir la realidad, explicar por qué se presenta como lo hace, interpretarla y criticarla. Se trata, por ende, de

una reflexión epistemológica en tanto “discurso sobre la ciencia” (Fensterseifer, 1999).

La investigación contempla las articulaciones existentes entre el plan de estudios vigente (año 2000), los documentos elaborados por la comisión de transformación curricular y las perspectivas de los y las docentes. De esta forma, se trata de relevar e interpretar los modos en los cuales los saberes son seleccionados, jerarquizados y secuenciados dentro de la matriz curricular de la formación en educación física de la UNLP. Pero también de proponer posibles insumos que puedan ser retomados en futuras reformas de potenciales planes de las carreras de educación física.

El recorrido de la investigación nos permitiría precisar conceptos claves a partir de los cuales se ha desarrollado el proceso de pesquisa.

El libro

Como mencionamos antes, el proyecto referido está por llegar a su término en simultaneidad de la publicación del libro *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales*, que reúne parte de los resultados del trabajo colectivo de nuestro equipo de investigación. El trabajo se compone de una introducción, una breve descripción de los capítulos y conclusiones preliminares.

Respecto a su estructura, se organiza en cuatro apartados. En el primero se presentan tres capítulos que se refieren a la formación superior en educación física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. El segundo incluye cuatro capítulos que toman por objeto la formación superior en vinculación con perspectivas de género. El tercero se compone de dos capítulos dedicados a investigaciones relativas a la formación superior atravesada por las tecnologías digitales, cuyo uso resultó imprescindible al irrumpir la pandemia del año 2020 y lo que ello supuso para el conjunto de la comunidad académica. Finalmente,

en el apartado dedicado a las conclusiones, se exponen los alcances de las indagaciones realizadas y se presentan los objetivos y desafíos a atender en estudios futuros.

Dentro del primer apartado, el capítulo 1, “Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP”, se presenta la investigación colectiva, donde se desarrolla el problema y las preguntas de investigación, como así también los resultados provisionales. Se indaga en torno a los saberes con los que opera la formación superior en educación física en la UNLP, evidenciándose, en un primer análisis del Plan de Estudios 2000 del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, una vinculación entre la enseñanza, la investigación y la extensión.

Por su parte, en el capítulo 2, “Formación docente y políticas de capacitación en Educación Física, orígenes y transformaciones”, Guillermo Almada analiza las vinculaciones entre el surgimiento de la educación física como campo disciplinar, la formación superior y las políticas de capacitación. Este estudio permite vislumbrar las transformaciones de sentido respecto de la profesionalización docente en la educación física y las disputas que se han establecido en torno al campo. De esta manera, el autor indaga en los saberes docentes, en el marco de los espacios que vinculan las trayectorias de formación y las de profesionalización.

El capítulo 3, “Los Sentidos de la Práctica en el Currículum de la Formación de Profesorado”, escrito por Guillermo Almada y Mario Porfiri, recupera las percepciones de sentido que se generan en relación a la práctica contenida en el currículum de la formación de grado de profesores y profesoras en educación física de la FaHCE-UNLP. Los autores parten de investigar los contenidos y objetivos de los programas de las asignaturas “Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física I y II”. En este marco, se proponen examinar los supuestos que identifican la práctica profesional con la práctica escolar, con la intención de analizar los

saberes que operan en este proceso, sus criterios de selección, secuenciación y jerarquización.

Respecto al segundo apartado, en el capítulo 4, “Plan de Estudios 2000: un recorrido que analiza la formación profesional”, María Isabel Trybalski Eichholz y Soledad Colella presentan un análisis pormenorizado de los contenidos que abarca el Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física. Con el objetivo de rastrear conceptos o contenidos referidos a géneros, el estudio toma un corte longitudinal que abarca desde 2018 a 2022, período atravesado por el modelo educativo tradicional presencial, a distancia y bimodal, como consecuencia de la irrupción de la pandemia y la posterior salida de ella.

En el capítulo 5, “Teorías feministas. Una lectura actual sobre los debates feministas contemporáneos”, Carla Ferraris y Bárbara Visciglia parten del análisis de los programas de dos seminarios optativos: “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física” y “Enseñanza de Fútbol en perspectiva de géneros”, para retomar las nociones teóricas feministas y cómo ellas irrumpen en la formación docente. Las autoras se proponen reflejar si los modelos normativos socialmente aceptados son reproducidos en los programas de los seminarios en cuestión.

En el capítulo 6, “Pensar la Educación Física en clave de género”, Soledad Colella examina los programas de las materias troncales del Plan de Estudios 2000. El objetivo de esta indagación es recabar conceptos y discusiones con perspectiva de género que se encuentren vinculados a la formación. Para este análisis teórico, la autora considera los debates introducidos por Judith Butler y Gerard Pommier, referidos a las discusiones vinculadas al cuerpo y a la sexualidad.

Cerrando este apartado, en el capítulo 7, “Legislación en juego. Normativas y regulaciones de la formación en Educación Física”, María Isabel Trybalski Eichholz indaga en las políticas públicas de género en vinculación con las políticas universitarias, como

la implementación de la Ley Micaela y las normativas específicas aplicadas en la FaHCE-UNLP.

Continuando con la estructura de contenido, el tercer apartado consta de dos capítulos. En el primero de ellos, el capítulo 8, “La perspectiva digital en la formación de grado en carreras de Educación Física: pasado, presente y ¿futuro?”, María Marcela Dalceggio y María Teresa Otolina investigan la relación e implicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones con las carreras de grado de educación física de la FaHCE-UNLP. Este estudio es transversal y longitudinal, triangulando documentos institucionales y encuestas a docentes de dichos trayectos formativos.

En el capítulo 9, “Aportes para pensar la dimensión pedagógica tecnomedida para la formación de docentes de Educación Física”, Dalceggio y Otolina investigan en torno al vínculo entre las competencias digitales de los docentes del nivel superior y sus experiencias académicas en el mundo virtual. A partir de ello, indagaban sobre esa correspondencia y su impacto en las tendencias educativas digitales surgidas en los últimos años.

Para finalizar, Norma Beatriz Rodríguez Feilberg concluye provisionalmente sobre la propuesta del proyecto de investigación original, junto con los principales desarrollos y desplazamientos para, seguidamente, presentar los desafíos investigativos futuros.

Palabras finales

La intención de esta comunicación es, en definitiva, compartir la experiencia que como equipo de investigación vivimos a lo largo de los últimos cinco años, iniciada en la intersección del final de un proyecto y el inicio de otro. Cosa común a todos los grupos, aunque en este tiempo fue radicalmente distinta para todos, dados determinados eventos globales que sin ser necesariamente nuevos

todos ellos, nos obligaron a reorganizar los modos de investigar, de enseñar, de escribir, de hablar y, por qué no, de pensar la formación superior.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Wacquant, I. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Feensterseifer, P. (1999). “Conhecimento, epistemologia e intervenção”. En Goellner, S. *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Rodríguez Feilberg, N. y Dalceggio, M. (coords.) (2023). *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (en prensa).

Rodríguez, N. (2020). “Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. En Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física” (Proyecto I+D). Recuperado en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>.

2. 4. Educación física en contextos pedagógicos latinoamericanos. Diálogos decoloniales

Por Osmar Moreira de Souza Junior (*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*), Carina Bologna (*Praxis – Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba*), Griselda Amuchástegui (*Praxis – Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba*) y Arnaldo Sifuentes Leitão (*Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Brasil*)

Resumen

En el aislamiento generado por Covid-19, en 2020, se originó el curso “Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos”, en una alianza entre la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) de Brasil y la Universidad Católica del Maule (UCM) de Chile. La asignatura se ofreció como optativa en la formación de profesores destinados al sistema educativo. Su objetivo era promover el intercambio entre contextos pedagógicos en la educación física escolar de Brasil y Chile. Al comienzo, la oferta abordó temas como los procesos históricos, sentidos de la educación física, marcos normativos, sistemas educativos, lineamientos curriculares,

carreras docentes de educación y educación física en ambos países, relaciones de género y la pedagogía de Paulo Freire en la educación latinoamericana. En marzo de 2021 se suman a la iniciativa la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo-Bariloche), de Argentina, y la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), de Brasil. En la tercera oferta (agosto de 2021) se incorporó la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) y en la cuarta cohorte (marzo de 2022) ingresó el Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), ambas entidades de Brasil.

La quinta oferta (marzo de 2023) se ha configurado como una propuesta de extensión guiada por la dialogicidad y por las Epistemologías del Sur, focalizando en perspectivas de derecho e interseccionalidad en la que conversan una diversidad de participantes –docentes en ejercicio, estudiantes de pregrado (asignatura optativa) y posgrado– convocados por una problemática: la educación física escolar en latinoamérica.

Palabras clave: educación física escolar; Latinoamérica; formación docente; intercambio cultural

Introducción

A partir del distópico escenario que la pandemia mundial de 2020 provocó, muchos/as educadores fuimos forzados a salir del aula presencial para reinventar nuevos espacios de encuentro. En ese contexto de búsqueda, Osmar Moreira de Souza Junior, de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) de Brasil, y Ricardo de Souza Carvalho, de la Universidad Católica del Maule (UCM) de Chile, con el afán de sostener el interés de sus estudiantes de formación en la enseñanza de la educación física (EF) escolar, crearon

una unidad curricular conjunta, para compartir temáticas nodales del campo específico en ambos países.

El espacio de formación comenzó a funcionar en agosto de 2020 con un formato sincrónico y virtual, dos horas semanales de cursado durante el semestre y como parte de la oferta de asignaturas optativas de las carreras de grado de cada universidad. Las temáticas abordadas estuvieron vinculadas con la historia, marcos jurídicos, bases curriculares, experiencias docentes, géneros y contribuciones de Paulo Freire para pensar la EF escolar.

En esa primera experiencia, que se realizó en castellano y portugués con traducción, resultó evidente que la iniciativa portaba un potencial no anticipado: el intercambio permitía poner en perspectiva las circunstancias de la EF no solo en el contexto ajeno, sino también en el propio. En consecuencia, para la segunda cohorte se decidió profundizar las circunstancias sociohistóricas en función de la mejor comprensión de la configuración del campo específico en cada país, sus proximidades y diferencias.

Ese descubrimiento animó a los organizadores a ampliar la oferta, por lo que se contactaron con Robson Machado Borges, de la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), quien extendió la invitación a las casas de formación miembros de la Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar (REIPEFE). En consecuencia, en marzo de 2021 se incorporan estudiantes y docentes del grupo Praxis pertenecientes a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), de Innova, equipo radicado en el Centro Regional Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), de Paidotribos (Unijuí) y una docente del Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) de la Universidade Federal de Espírito Santo (UFES).

La segunda cohorte (marzo 2021) estuvo conformada por estudiantes de pregrado de la UCM, estudiantes del ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación Física Ipef (FEF Ipef) de la UPC (profesores/

as de la disciplina ya dando clase en las escuelas) y estudiantes de posgrado provenientes del Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (Brasil), más conocido como ProEF. Esa mixtura de procedencias entre los y las participantes intercambiando horizontalmente ideas, problematizaciones epistémicas y experiencias desde la enseñanza en diferentes niveles escolares, resultó una alquimia que amplió las perspectivas sobre EF en la región.

En esa segunda versión del curso (marzo 2021) se decidió omitir la traducción permanente en los diálogos del portugués al castellano y viceversa. La idea fue promover la disposición para comprender optimizando el tiempo. Además, en un modelo democrático y solidario, el encuentro educativo entre sujetos (Freire, 1996) requiere de priorizar la escucha. Especialmente porque el idioma ajeno (aunque sea próximo) exige suspender el propio pensamiento para atender además de la lengua que no es propia, el mensaje que se comunica.

La gratuidad, el cursado virtual y la decisión de ampliar la categoría del curso (de opcional en pregrado a curso de extensión) favorecieron la incorporación en la tercera cohorte (agosto 2021) de profesores/as de diferentes lugares, especialmente Brasil y Argentina, cuando la oferta se abrió a docentes de EF en ejercicio de la profesión. En la cuarta cohorte (marzo 2022) se incorporaron estudiantes de UFES y en la quinta, estudiantes y docentes del Instituto Federal do Sul de Minas.

Esa quinta y última versión hasta el momento (entre marzo y junio de 2023) contó, además de estudiantes de grado (Chile) y profesores/as de escuelas de Brasil, Chile y Argentina, con colegas docentes de EF de lugares ajenos a las casas de formación involucradas en la iniciativa de Colombia y Ecuador, lo que sumó elementos que enriquecieron las temáticas y presentó un desafío para dialogar en la virtualidad con un grupo más numeroso que los anteriores.

Es interesante destacar el interés y compromiso que generó este curso en todos/as sus participantes (estudiantes, docentes

e invitados/as). En parte, porque capitaliza la posibilidad de intercambio con personas geográficamente muy distantes, pero sustancialmente porque favoreció un encuentro genuino entre pares, donde cada realidad cotidiana y contexto sociocultural ingresó alimentando las temáticas tratadas y favoreciendo diálogos decoloniales.

Diálogos en portugués sobre la problematización de la educación física escolar en Latinoamérica

La primera cohorte, a pesar de ser en dos lenguas con traducción, fue fructífera. Probó que el encuentro entre personas con intereses y diferencias sustanciales comunes genera aprendizajes significativos. Incentivó asimismo la curiosidad en torno a la EF escolar y su configuración disciplinar en Latinoamérica. En aquel momento se comenzaba a lidiar con clases virtuales y resultó un desafío mediar este contexto complejo planificando actividades asincrónicas y sincrónicas. Se decidió proponer grupos de trabajo mixtos (con participantes de Chile y Brasil) para actividades como la grabación de podcast y videos comparando los contextos disciplinares en ambos países. Los comentarios de cursantes¹⁷ levantaron dificultades y desafíos en la producción con grupos mixtos:

- *“El idioma fue un poco limitante a la hora de desarrollar las clases y los trabajos”* (Lissa, chilena, cohorte 1).
- *“Acredito que para a realização do trabalho a comunicação*

¹⁷ A lo largo del texto compartiremos fragmentos de relatos de estudiantes que participaron en las cinco ediciones del curso, extraídos de los trabajos finales.

entre chilenos e brasileiros tenha sido um pouco complicada. (...) Durante as aulas, o único ponto negativo é que demora um pouco mais a aula pelo fato de ter que ficar traduzindo, o que às vezes distrai um pouco o aluno” (Flávia, brasileña, cohorte 1).

Estas expresiones indican que la atención resultaba más difícil mediada por el tiempo de traducción. A raíz de ello, en la segunda cohorte se probó el cursado usando ambas lenguas: castellano y portugués sin traducción, con la consigna específica de intentar comprender al/la otro/a más allá del idioma, en lo que intentaba comunicar. Ese ejercicio, que inicialmente se vivió como engorroso, resultó positivo al final de semestre:

- *“A pesar de la dificultad del lenguaje (no domino el portugués), pude comprender el sentido de cada discurso y posicionamiento de los colegas de Brasil y Chile. Las experiencias relatadas de cada contexto me devolvían palabras para repensar mi práctica en la escuela. Por último contar que me sentí escuchado atentamente cuando participé y significa mucho sentirse cuidado en estos encuentros” (Marcos, argentino, cohorte 2).*

Como se puede apreciar en las palabras de Marcos, que representa a muchos/as participantes en las cuatro ediciones posteriores del curso, la decisión de reemplazar las clases con traducción por clases bilingües –en las cuales cada persona se comunicaba en su propio idioma de manera pausada– resultó ser una de las experiencias formativas más valiosas.

- *“Nunca había tenido la posibilidad de comunicarme con personas de otro país, esta fue mi primera vez y fue grandioso. Creo que es importante en la formación profesional crecer como personas, en este curso pude comprender y desarrollé un pensamiento crítico en relación a las realidades de otros países, por lo cual estoy*

muy agradecido de la enseñanza aprendida” (Nicolás, chileno, cohorte 3).

Los testimonios revelan procesos educativos relacionados con lo dialógico emergente, en un contexto en el cual la comunicación requería un esfuerzo de escucha y expresión atenta y generosa. Es posible visualizar en la experiencia de Nicolás cómo los procesos de formación promueven una transformación cualitativa de los conocimientos previos que habilita una mayor comprensión de la propia realidad. Al respecto, Branca Vianna (2023), a quien evocamos para la apertura de la primera clase de la quinta edición del curso, nos cuenta:

- *“Durante 25 anos, eu fui intérprete simultânea, trabalhando principalmente com inglês e português. Mas teve uma época em que eu resolvi aprender espanhol. Eu fiz muitas aulas, passei algumas semanas na Argentina fazendo intensivão, fiz um curso especial para intérpretes... E o resultado é que eu entendo muito bem espanhol, que era o meu objetivo para poder traduzir do espanhol para as outras línguas que eu já falava. Mas nunca consegui falar direito. E eu nunca consegui usar o espanhol profissionalmente. Agora, o meuportunhol é ótimo. Eu tenho muito orgulho do meuportunhol. E eu acho a ideia doportunhol uma coisa magnífica: uma língua inventada, fluida, que, quando é falada por brasileiros, é basicamente português; quando é falada pelos vizinhos, é basicamente espanhol. Mas, no fim, todo mundo se entende. Eu acho isso lindo”.*

Y nos dimos cuenta que nos identificamos con el portuñol. A pesar de las dificultades que pueden ser reconocidas en una visión tradicional de las lenguas, hoy defendemos este dialecto vivo que habita nuestras fronteras comunicativas, ya que representa una intencionalidad genuina y altruista de acercarse al otro/a. No obstante su

precariedad léxica y semántica, asumimos el esfuerzo que implica aproximarnos a los significados que se intentan comunicar en el original de cada idioma.

- *“El proceso entero estuvo atravesado por la lengua: la reiteración de pedidos por falar devagar, por preguntar si se está entendiendo lo que se dice, aquellas aclaraciones necesarias sobre el uso de vocablos y siglas, palabras construidas que no son reales en ninguno de los dos idiomas, el uso de la ‘e’ y sus enredos, pero sobre todo la constante búsqueda de palabras que en los intentos de claridad y simpleza siguieran siendo coherentes con el enfoque y la perspectiva”* (Rodrigo, argentino, cohorte 4).

Diferencias lingüísticas aparte, la propuesta puso (y pone) énfasis en la comunicación con intención inclusiva. Hablar pausado, cuidar la pronunciación de cada sílaba, elegir palabras que se suponen comunes o similares en ambos idiomas, usar un lenguaje no sexista, caracterizaron los modos de comunicación. Prácticas con las que buscamos construir gradualmente en cada cohorte, principios fundamentales para establecer relaciones educativas dialógicas y horizontales, como puntos de encuentro que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje mutuo y la comprensión auténtica.

En este contexto, sostenidos por la perspectiva de Paulo Freire, afirmamos que la comunicación que ocurre en un espacio de respeto, apertura y búsqueda conjunta de significados, es el núcleo de cualquier proceso educativo verdaderamente transformador.

- *“La experiencia en la clase fue muy buena, con profesores atentos, una clase muy cercana, donde la diferencia con otras fue que, en esta, más que una clase unidireccional, se realizaba una clase tipo ‘conversatorio’ que fue algo que el profesor R. siempre quiso lograr y nos decía eso, es por ello por lo que la asignatura*

desde el comienzo fue distinta, porque fuimos constantes partícipes en las clases” (Jeremy, chileno, cohorte 2).

- *“Poder conhecer e dialogar com pessoas de diferentes lugares, foi uma ótima experiência. Foi um exercício de paciência para entender e me fazer ser entendido nos diálogos com as pessoas que falavam em espanhol. No final, construímos juntos algo que nos deixou bastante satisfeitos” (Edson, brasileño, cohorte 3).*

Como se puede observar en los relatos de estudiantes de distintas ediciones del curso, una de sus fortalezas se relaciona precisamente con la dialogicidad que marca la horizontalidad de la práctica educativa. En su obra más célebre, *Pedagogía del oprimido* (1970), Paulo Freire afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan entre sí, mediados por el mundo” y complementa diciendo “en verdad, la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, no podría realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Tampoco podría hacerlo fuera del diálogo” (p. 61).

Romper con los esquemas verticales de la educación bancaria siempre resulta un desafío, sobre todo inmersos en el paradigma de una educación escolarizada que sigue fiel a su pesar (EF incluida), a una representación jerárquica en las relaciones docentes-estudiantes. Creemos que la instancia compartida en este curso da cuenta de un avance hacia *experiencias otras*:

- *“Infelizmente, em meu processo de formação, tanto na educação básica, como também no ensino superior, posso dizer que as práticas autoritárias, com memorizações, predominaram, sendo os/as estudantes tratados/as como ‘vasilhas’ que precisavam ser preenchidas. Atualmente, é nítido como o processo ensino e aprendizagem se transforma, quando notamos o/a outro/a e com*

ele/a traçamos nossas práticas. Contudo, começo a perceber que nesse caminho equilibrado, valorizando as interações e os conhecimentos trazidos pelos/as alunos/as, principalmente entendendo que é necessário um diálogo verdadeiro para que as pessoas possam ganhar significado como pessoas e este movimento dialógico assume assim função vital no processo de ensino e aprendizagem” (Andressa, brasileña, cohorte 4).

Otro desafío fue sostener la perspectiva dialógica a pesar de los grupos numerosos (entre 30 y 60 estudiantes en las reuniones), más seis u ocho docentes y teniendo en cuenta que el tiempo de las clases era muy corto. Muchas veces compartir el uso de la palabra terminó siendo orientado por una economía en la que varios estudiantes adoptaron una postura de pasividad, no solo debido a las restricciones de la exposición en un grupo tan diverso y ajeno, sino porque parecían considerar que en ese valioso tiempo de intercambio de conocimientos y vivencias deberían priorizar las intervenciones docentes. Y nosotros/as con mucha dificultad para salir de la centralidad histórica de los/las maestras y el ejercicio del poder.

En medio de todos estos dilemas, buscamos establecer una comunidad de aprendizaje multicultural a la luz de los supuestos de la profesora y escritora estadounidense Bell Hooks (2021). Como textualiza una de las cursantes:

- *“Assim, esta aproximação com outro contexto diferente do nosso país, nos permite reconhecermo-nos não para gerarmos um discurso homogêneo e único, mas para gerar discursos múltiplos ao reconhecer que somos uma sociedade múltipla, heterogênea e como reconstruímo-nos a partir dessa diversidade” (Débora, brasileña, cohorte 3).*

La experiencia encarnada sobre aprender y enseñar EF de cada

uno/a de los/las participantes quedó expresada en sus narrativas que favorecieron un alto nivel de empatía entre la audiencia, lo que facilitó una mejor comprensión de análisis conceptuales complejos.

Pudimos comprobar que en la EF tiene matrices fundacionales similares en Argentina, Chile y Brasil y que compartimos una percepción de muchos/as docentes sobre una versión técnica para interpretar los documentos curriculares de los tres países. Descubrimos la existencia de preocupaciones e iniciativas similares, también lo imprescindible de aportar desde el campo – como parte del sistema educativo en repúblicas democráticas– a la construcción de ciudadanía plena, que interpelen conductas sexistas, racistas, excluyentes y naturalizadas durante muchos años ante la predominancia de lógicas exitistas para la enseñanza principalmente de los deportes.

Finalmente, nos parece relevante destacar el papel que tuvo documentar la experiencia vivida. Podemos afirmar que la escritura ayudó a poner en perspectiva las ideas con las que se ingresó en la propuesta e identificar aportes del curso a los procesos de aprender y enseñar EF en la escuela.

Conclusiones

La historia ilustra cuánto daño han hecho las múltiples versiones del capitalismo a muchas comunidades en diferentes geografías. Por eso, en tiempos en que la educación pública es acusada de incapaz para dar respuesta a las necesidades sociales por renovados discursos de odio que se multiplican por redes sociales y se reproducen en los medios de comunicación, compartir la experiencia que nos atravesó en el curso “Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos” resulta indispensable. Lo que la pandemia nos dejó como aprendizaje ante la necesidad de sostener la clase dió

origen a esta iniciativa que permaneció y crece. Al parecer, disputamos el espacio virtual y subvertimos, acaso por un tiempo, el orden de las cosas al inventar un lugar de encuentro usando las pantallas, computadoras y celulares.

Vamos hacia la sexta cohorte que inicia en marzo de 2024 con la convicción de que la propuesta ha probado ser poderosa para sus participantes, por eso queremos destacar aspectos que creemos la definen. Entre ellos, el interés que generó, principalmente en participantes docentes, la posibilidad de intercambiar ideas, propuestas, preocupaciones y reflexiones con pares de otras latitudes; la permanencia de un compromiso con la formación, que más allá de convenciones y créditos movilizó a sus participantes (estudiantes, docentes e invitados/as) a sostener el esfuerzo que implica dialogar y poner en perspectiva modos de aprender y enseñar; la posibilidad de poner en tensión las propias circunstancias de formación, el ejercicio de la profesión y las miradas sobre el campo disciplinar, analizando semejanzas y distancias sobre el estado de la EF escolar en cada país, reconociendo a su vez gran diversidad interna; y, especialmente, el potencial del campo disciplinar para tematizar propuestas de enseñanza desde un enfoque de derechos, interseccional e inclusivo, que favorezca la valoración de la riqueza cultural de la región e interpele los modelos coloniales enraizados en las prácticas corporales de movimiento desde su ingreso tanto como ejercitación cuanto como contenido en las escuelas de Chile, Brasil y Argentina.

En este sentido, quienes sostenemos la cátedra “Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos” reivindicamos nuestra identidad regional, que se consolida en este espacio de encuentro, a pesar de la diferencia de lengua, en la voluntad de comunicación y de los orígenes coloniales que aún pretenden determinar nuestra (una) historia a contramano de un necesario reconocimiento de derechos que trascienda los discursos y se

materialice en prácticas docentes y de convivencia más amorosas y equitativas.

Esta propuesta ha logrado reafirmar que el diálogo no es simplemente un intercambio de palabras, sino un intercambio de experiencias, ideas y saberes. Con Freire sostenemos la importancia de la escucha atenta, la comprensión mutua y la empatía como elementos fundamentales para una comunicación efectiva. Como metáfora de la realidad convulsionada del mundo y no solo en nuestra región, en un contexto de distintas lenguas, la escucha sensible se vuelve sustantiva, ya que permite captar matices, expresiones e intenciones que trascienden las palabras. En este sentido, la singular oportunidad de comunicarse con personas de otros países se constituye en un inédito viable.

Bibliografía

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

Vianna, B. (16 de marzo, 2023). *Rádio Novelo Apresenta*. Episódio 17 [Emisión de radio]. Caixas pretas. <https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/caixas-pretas/>.

Anexo:

Enlace a padlet de tercera cohorte:

<https://padlet.com/osmar4/am-rica-latina-i6jqtwmin7rzk5w9>

03

**Educación Física,
Prácticas Corporales
y Escolarización**

3. 1. Enseñanza de las prácticas corporales en la educación física escolarizada

Por Ana Torrón, Cecilia Ruegger, Gastón Meneses, Pablo Zinola, Carla De Polsi, Giannina Silva, Alejandro Deluca, Pedro Pohoski, Serrana Cabrera, Giovanna Martínez, Santiago Guido, Romina Perrone, Rodrigo Iza y Analía Ravera (*ISEF-Udelar*)

Resumen

El grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC) propone presentar en este artículo los avances en la elaboración del programa de investigación “La enseñanza de las prácticas corporales en la educación física escolarizada”. Este programa deviene del recorrido realizado en las investigaciones individuales y colectivas del grupo, en especial el trabajo conjunto desarrollado entre 2017 y 2020 en el proyecto “Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la educación física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya”. A partir de dichos insumos nos proponemos profundizar en tres sentidos: en relación a la identidad de la educación física en la educación del cuerpo y del tiempo libre; en la delimitación de los conceptos de prácticas corporales y técnicas corporales; y en la producción de conocimiento de cada una de las prácticas

corporales que son objetos de enseñanza tanto en la escuela como en la formación universitaria. En este sentido el programa en curso nuclea una serie de proyectos del colectivo EFEEC organizados en torno a cada práctica corporal, el lugar que ocupan y ocuparon en la educación física académica y su relación con la educación física escolarizada. Además, se propone dar continuidad a los diálogos establecidos con otros grupos de investigación nacionales y extranjeros que fortalezcan la producción de conocimiento. En el marco de este programa, el grupo de investigación presentó un Espacio de Formación Integral (EFI) titulado “Prácticas corporales y escuela” como laboratorio de diálogo entre la investigación, la enseñanza y la extensión.

Palabras clave: educación física; prácticas corporales; enseñanza; escolarización

Fundamentación

La ambición de formular un programa de investigación que organice el trabajo del grupo EFEEC en los próximos cinco años tiene una visión prospectiva. Por un lado, buscamos sistematizar el trabajo realizado en términos de afinamiento teórico-metodológico, y por otro, avanzar en la investigación de cada una de las prácticas corporales, su relación con la escuela y con la formación de grado y posgrado. Entendemos en esta apuesta la posibilidad de aportar a la educación física a partir de impulsar la producción de cada uno de los investigadores del equipo y de establecer diálogos sistemáticos y sostenidos con varios grupos de investigación nacionales y extranjeros.

Creemos fundamental explicitar brevemente algunos conceptos que definen el aparato teórico de nuestro grupo de investigación.

Desde nuestros primeros trabajos venimos sosteniendo que

la educación física se ha constituido en la modernidad como una disciplina, entendida a veces como aquella que se ocupa de la educación del cuerpo en tanto una pedagogía del cuerpo y otras como una disciplina que busca indagar en los “haceres del cuerpo” constituidos y constitutivos de la cultura. En este sentido habría ciertos saberes que le son propios, que la identifican como tal (Torrón y Ruegger, 2012, p. 44).

Estos bienes culturales han sido el objeto de nuestra enseñanza, hoy reformulada en función de concebirlas e investigarlas como prácticas corporales.

A partir de esta consideración, entendimos necesario distinguir educación de enseñanza, asumiendo que la identidad de la educación física, tanto en su dimensión histórica como epistémica, requiere profundizar en el papel que le fue asignado y asumió de “educar”. Desde los primeros intentos de teorización de la educación física, donde el tema fundamental puesto en cuestionamiento fue la imposibilidad de educar “lo físico”, hasta nuestros días, donde varios grupos de investigación buscan establecer una teoría de la educación del cuerpo o de la educación corporal, esta conjunción entre cuerpo y educación no ha dejado de operar. En este aspecto, el programa busca continuar y potenciar los diálogos con el grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF-Udelar) y con el centro interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que han sido especialmente significativos y fructíferos.

En los últimos años, otro elemento que ha tomado particular significado ha sido la educación del tiempo libre. Tanto en las investigaciones sobre el surgimiento de la educación física (Soares, 2006; Scarlato y Bassani, 2016), como en varios trabajos que hacen

foco en su identidad pedagógica¹⁸ (Bracht, 1996 y 2019, entre otros) puede rastrearse una permanente referencia tanto a un “buen” uso del tiempo libre, como al papel insustituible del juego y otras prácticas lúdicas en las clases de educación física. Quizás la referencia más contemporánea sea la de definir las prácticas corporales sistematizadas como prácticas del tiempo libre (Bagnara y Fensterseifer, 2019; Gonzalez, 2015). Los diálogos con el grupo Educación, Sociedad y Tiempo libre (ISEF-Udelar) vienen permitiendo profundizar teóricamente sobre esta noción, su vínculo con el trabajo y el ocio. Estas conceptualizaciones son fundamentales para lograr un posicionamiento pedagógico y ético-político en relación a un “imposible” ocio en las sociedades contemporáneas (Adorno, 2009).

En relación a la enseñanza para delimitar y orientar el trabajo de investigación, tomamos la Teoría del Acontecimiento Didáctico, desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.¹⁹ Desde este marco, la enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad. Por tanto, los elementos mínimos necesarios para que haya enseñanzadesde esta mirada son: saber, lenguaje y sujeto (Behares, 2013). En este sentido, solo podemos pensar la enseñanza desde el saber que la determina, donde la posibilidad de enseñar deviene de su saber de referencia (Behares, 2011). Es parte sustancial de este

¹⁸ Recordemos que Valter Bracht en uno de sus primeros libros que fuera traducido al español y vastamente leído en Argentina y Uruguay, *Educación Física y aprendizaje social* (1996), ya sostenía: “En lo que respecta a la fundamentación heterónoma, la referencia básica o inmediata debería dejar de ser el mundo del trabajo, y pasar a ser el mundo del no trabajo, el ocio” (p. 52).

¹⁹ Esta teoría fue desarrollada por la línea de investigación “Estudios de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, dirigida por Luis Behares en el departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre 2002 y 2007 aproximadamente.

encuadre una noción de sujeto que se diferencia del sujeto egoico, indiviso y plenamente responsable de sus actos y del lenguaje como acto comunicativo, transparente. En este sentido, la enseñanza en el funcionamiento del lenguaje se despoja de la voluntad del individuo y queda sujeta al deseo de saber.

De esta forma, nos parece importante destacar que en el marco de un proceso continuo de psicologización de la educación, donde el aprendizaje viene determinando y/o invisibilizando la enseñanza, la educación física surgida como estrategia biopolítica corre el riesgo de colocarse una vez más en un lugar utilitarista y desarrollista. Es clave asumir un papel educativo, sin retroceder en la preocupación por la trasmisión de bienes culturales. Para esto, sostenemos una relación teórica entre la educación y la enseñanza, donde la primera encuentra su positividad en la segunda. Desde Herbart (1776-1841) pueden leerse ciertas líneas no hegemónicas que sostienen que

Para que haya una verdadera educación, para que no se confunda ésta con el gobierno o con la más simple atención y crianza de los niños, se requiere un trabajo sistemático y abarcador de las mentes infantiles, en lo que éstas tienen de interés intelectual. (...) la enseñanza arrastra, lleva la carga de la educación, hace posible que la educación avance, llegue a sus fines (Herbart, referenciado por Behares, 2015, p. 32).

Más allá de las distancias históricas y de contexto entre este pensador del iluminismo alemán y la actualidad, y reconociendo su oposición a la escolarización que avanzaba seriamente en Alemania, entendemos que su posicionamiento teórico dialoga con varios autores contemporáneos que buscan privilegiar las posibilidades de la forma escolar para el estudio y el conocimiento del mundo. Como sostienen Masschelein y Simons (2014), “en la escuela, el mundo se hace público” (p. 97). En línea con este posicionamiento, concebimos a la escuela como una institución que

reconoce su papel funcional en la reproducción de formas de poder instituidas, pero también con un valor insustituible para la democratización del conocimiento en nuestras sociedades republicanas.

La noción de práctica corporal implica ciertos posicionamientos teóricos que redefinen los objetos de la educación física. Partimos de concebir a toda práctica corporal conformada por una experiencia corporal resuelta en técnicas corporales, una codificación que da sentido y organiza esas técnicas, y por los discursos que evidencian su construcción histórica y cultural. Estos tres elementos, posibles de ser distinguidos en términos analíticos, están necesariamente interrelacionados mostrando un grado de sistematicidad y estabilidad que constituye el conocimiento/saber a investigar y enseñar. Nos parece importante insistir en que el acontecimiento para la educación física ha sido identificar que toda práctica corporal implica un conjunto de saberes que se originan a partir de la experiencia corporal y otro que se materializa en el discurso sobre esa experiencia, en su relación con el sujeto y con el contexto social e histórico (Fensterseifer et al., 2013), lo que ha transformado la enseñanza.

En este sentido, la noción de experiencia en su distancia con la noción de vivencia (Benjamin, 1972) es un camino para incursionar en la producción de conocimiento sobre cada práctica corporal y su enseñanza, así como la distinción entre algo del orden de la experiencia corporal y su diálogo con una materialización en el discurso que sedimenta en cada práctica corporal.

En acuerdo con Crisorio (2015), entendemos que las prácticas corporales no son susceptibles de ser investigadas desde la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, porque no son naturales ni instintivas, no son actividades físicas o psicofísicas, productos o efectos del funcionamiento orgánico sino prácticas históricas y, en consecuencia, políticas. Cambian con los tiempos y las sociedades, manteniendo ciertos elementos recurrentes (permiten analizar, en su forma histórica particular, cuestiones de alcance general) y sis-

temáticos (implican relaciones de saber, poder y ética particular). Este grado de estabilidad posibilita investigar desde un punto de vista lógico las formas de racionalidad que organizan las formas de hacer, decir y pensar que caracterizan a esos sistemas prácticos. En tanto, prácticas que toman por objeto al cuerpo y que quieren hacer algo con él y de él, considerado significativo para una sociedad dada en un momento dado, es que hacen cuerpo. No suponen un sujeto practicante que precede a las prácticas y las realiza, sino que más bien indican un sujeto practicado, precedido por las prácticas y realizado en ellas (Crisorio, 2015).

En la búsqueda por delimitar esta noción en el marco de la educación física se han establecido en la producción teórica brasileña ciertos recortes que creemos importante incorporar: son un “conjunto de prácticas sociales con compromiso esencialmente motor, realizadas fuera de las obligaciones laborales (profesional o voluntaria), domésticas, higiénicas y religiosas, realizadas con propósitos específicos, no instrumentales” (González, 2015, p. 137).

En la elaboración del programa se cruzan dos cuestiones. Por un lado, nos encontramos con la inestabilidad del concepto de práctica corporal (Torrón et al., 2022) aún en construcción, y por otro, la propia dinámica institucional en la que estamos insertos viene incursionando en el uso de la noción antropológica de técnicas corporales.²⁰ Dado que profundizar en las tensiones y relaciones entre estos dos conceptos puede tener valor heurístico para nuestro trabajo investigativo, es que venimos dialogando con el grupo de investigación Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética (ISEF-Udelar).

²⁰ El plan 2017 de la Licenciatura en Educación Física (ISEF-Udelar) incluye trayectos optativos. Dentro del trayecto de prácticas corporales se incluyen como obligatorias cinco unidades curriculares denominadas Técnicas Corporales I a V.

La investigación de los saberes de la educación física en tanto prácticas corporales

Desde este posicionamiento teórico sobre la educación física proponemos avanzar en estos cinco años hacia la construcción de líneas de investigación que generen una segunda fase del programa de investigación en el que se constituyan en sí mismas como seminarios de investigación. Esto dependerá del grado de producción de conocimiento, de las experiencias acumuladas en la integralidad de funciones y de los productos que den cuenta del afinamiento teórico metodológico.

Si bien adherimos a una visión amplia de las prácticas corporales sistematizadas y su valor como bienes culturales a ser enseñados en la educación física escolar, el programa de investigación abordará aquellas sobre las que viene desarrollando investigación, formación e intervención y que se presentan a continuación:

Gimnasia

Una delimitación conceptual de la gimnasia implica un desafío no menor en el intento de consensuar una definición que dé cuenta de la diversidad de manifestaciones y sentidos que esta práctica corporal fue asumiendo en diferentes épocas y culturas. La variedad de adjetivaciones, tales como *científica*, *natural*, *verdadera*, *aplicada*, *formativa*, *expresiva*, *deportiva*, entre otras, muestran las diferentes intencionalidades y perspectivas con las que se ha concebido y legitimado a la gimnasia en sus vínculos históricos con la salud, la educación, el deporte, el circo y la danza, entre otros campos. Si tenemos en cuenta que el contenido de todo concepto es su historia, el primer paso que podría ser válido para esta necesaria delimitación conceptual es recuperar una mirada histórica en relación a la educación del cuerpo, en general, y a la gimnasia, en particular.

Más allá de esta diversidad y variedad de perspectivas que asume la gimnasia, podemos considerarla como un saber culturalmente significativo, como una práctica que se inscribe en el orden de la cultura, es decir, que refiere a un conjunto de técnicas que dan cuenta de un artificio de la cultura y no de un orden natural. En tanto ejercicio sistematizado e intencionado, podemos concebirla como una práctica corporal que toma por objeto al cuerpo pero que no necesariamente se identifica con la activación del organismo. En ese sentido, la gimnasia admite infinitas formas de movimiento que no necesariamente remiten a la espectacularidad de la gimnasia artística o a la preparación o pasaje hacia otros deportes.

Pensar la gimnasia como práctica corporal es pensarla como un campo en construcción, producto de la cultura y por tanto mutable, desde el que es posible problematizar las diversas técnicas de gimnasia en su relación con el contexto sociocultural contemporáneo. Para investigar la gimnasia como práctica corporal y como campo de saber, se realizará un abordaje histórico, teórico y práctico, problematizando sus aportes al campo de la educación física. Quizá el problema en el escenario escolar pasa justamente por desconocer y reducir las técnicas de la gimnasia a unos pocos elementos. Un camino posible es recuperar y reelaborar algunos elementos inscritos en la órbita de la gimnasia como *formación corporal*, una categoría abandonada, al decir de Rodríguez Giménez (2018). De la misma forma, resultaría necesario profundizar en la noción de *destreza*, si es que ese es el concepto que le cabe a la gimnasia más que el de *habilidad*.

Deporte

El desafío de investigar el deporte alcanza grados de complejidad difíciles de resolver, dado que es la manifestación social, económica, cultural y motriz de mayor difusión mundial (Bracht y Caparroz,

2009; Bagnara y Fensterseifer, 2019, entre otros) y símbolo de la educación del cuerpo moderna. Llevar adelante una reducción lógica parece una empresa imposible, pero el propio proceso de deportivizar toda otra práctica corporal (u otra práctica a secas) y la pertinencia de su enseñanza en el marco de la educación física, nos obligan a colocar este objetivo en el centro de las producciones. Dado que elegimos definir al deporte como una práctica corporal que antecede al sujeto y él entra en su funcionamiento, analizar qué caracteriza a ese funcionamiento y a ese sujeto deportista es un camino alentador. En este sentido entendemos que el deportista es en la cancha porque es en el lenguaje, por lo que es importante investigar cada deporte en su construcción técnica, teórica e histórica, donde los elementos como género, clase, raza, tradición, mercado, performance, entre otros, son constituyentes de esa singularidad. Desde este posicionamiento, el deporte implica no solo una experiencia corporal, sino los discursos variados y contradictorios que constituyen a cada deporte como manifestación corporal que resume un pasado, y sin voluntarismo de ningún tipo, va a seguir mutando.

Por último, aunque la lista aún se presenta extensa, entendemos que, dada la tradición del campo de la educación física, y de las llamadas ciencias del deporte, es imprescindible evitar toda referencia a una idea de esencia del deporte. Esto se presenta tanto cuando se plantea que la cultura o el contexto permea, atraviesa al deporte (que está allí como un a priori) como cuando se supone la creación de múltiples objetos a voluntad (deporte escolar, deporte comunitario).

Juego

En tanto práctica corporal, forma parte de las manifestaciones culturales con un significado particular para ese contexto histórico.

Según González (2015), los juegos son prácticas sociales que tienen como elemento esencial el movimiento corporal. Tienen una organización interna pautada por una lógica específica y están vinculadas al tiempo libre y al ocio. Problematicar ese universo simbólico en el marco de la intervención social y de la ciencia implica analizar tanto el saber del juego como los sentidos que se le atribuyen.

Para enmarcar el objeto juego es necesario expresar que es un espacio cerrado (Gerlero, 2004), que se abstrae de lo real y que encuentra su fin en su propia realización, lo cual lo aleja de lo útil y crea una propia ficción. Se crea un *ethos*, es decir, un conjunto de formas de comportarse. En este sentido, el juego determina a los jugadores. Las reglas constituyen al juego desde su lógica, sus saberes, su lenguaje, lo que muestra su propiedad estructurante (Benveniste, 1947; Villa et al., 2020). Al tratar de pensar en la estructura del juego, tendremos que pensar en el sustantivo juego, sin adjetivaciones, intentando distinguir los elementos que componen la estructura.

El jugador que sabe más de la estructura del juego cumple con esa estructura, estira sus límites, se relaciona con los otros, puede pensar críticamente ese juego y presenta un alto grado de aspectos estratégicos de forma sistemática, transformándose en un jugador experto (Villa et al., 2020).

Si entendemos al juego como un saber, siempre hay algo del juego y del jugar que no se puede comunicar, es decir, no lo podemos enseñar. En todo caso, se podrá transmitir, cierto conjunto de elementos estabilizados respecto del juego (historia, estructura, técnicas, vivencias).

En el marco de la educación física escolar, se intenta problematizar las formaciones discursivas presentes, revisando las conceptualizaciones teóricas que le dan sentido a la enseñanza del juego y al jugar como saberes culturales a ser enseñados. Desde esta perspectiva interesa profundizar en dos dimensiones. Una epistemológica, vinculada al saber del juego, y una dimensión desde lo didáctico,

que estudia dicho acontecimiento desde el texto de saber y los posibles saberes a enseñar del juego en la escuela.

Luchas

Pensar a las luchas como prácticas corporales requiere considerar que hay un acumulado de saberes particulares que deben tener una especial atención. Esta atención debe contemplar, por un lado, el dominio de los sentidos comunes y los prejuicios que recaen sobre las artes marciales y los deportes de combate. Por otro, la capacidad de un campo por contar para su producción con una relativa autonomía de otros campos, como ser el de la antropología, la educación física o las ciencias del deporte, pero que a su vez debe ocupar en su desarrollo un lugar a las disputas por la legitimidad y los modos de producción. En este sentido concebimos a las luchas dentro de las manifestaciones elementales de la cultura corporal.

La cuestión del saber en ocasión de la educación del cuerpo es central e implica estudiar a este conjunto de *técnicas corporales* desde una perspectiva epistémica, y esto es, asumirlas desde un marco histórico, político y cultural. Los abordajes que venimos trabajando en el ISEF versan sobre el campo de las luchas desde sus procedencias, apropiaciones, resignificaciones y disputas por la legitimación de estas prácticas a través de la historia, al tomar estudios específicos que problematizan y profundizan en los binomios antigüedad y modernidad, *ethos* guerrero y *ethos* deportivo, orientalidad y occidentalidad, violencia y seguridad, arte y *episteme*.

Prácticas corporales acuáticas

Cuando se busca nombrar a las prácticas corporales que se realizan en el agua, suele encontrarse la denominación de “natación”,

que refiere al deporte que lleva ese nombre pero que muchas veces incluye otras prácticas, que pueden ser deportivas o no. También aparece la denominación de “actividades acuáticas”, que busca incorporar otras prácticas y deslindarse de aquellas exclusivamente deportivas, pero ese nombre refiere únicamente a un hacer.

Las prácticas corporales en el agua tienen además el problema de identificarse por el medio en el que se realizan y no por las particularidades de las prácticas en sí. Hay una gran multiplicidad de prácticas (casi tantas como en tierra), pero suelen englobarse como prácticas en el agua, sin demasiada distinción. En algunos casos el ambiente deviene un medio esencial, al punto de definir estas prácticas (especialmente las que se desarrollan en la naturaleza), pero en otros casos se engloban distintas prácticas por el solo hecho de realizarlas en una piscina.

En nuestro caso, bajo el término “prácticas corporales acuáticas”, queremos identificar un nuevo abordaje de las prácticas que se realizan con el cuerpo en el agua. Introducir la noción de práctica corporal implica una determinación teórica de acuerdo a la concepción expresada anteriormente. Estudiarlas y analizarlas desde este marco implica abordarlas tanto desde su constitución histórica y cultural como desde lo epistémico, y presenta el doble desafío de identificar las particularidades que tienen las prácticas corporales en agua, así como lo que las distingue y las particulariza.

Circo

Como objeto, forma parte del imaginario de la cultura occidental moderna, si bien muchas de sus prácticas se remontan a la Antigüedad como manifestaciones populares. Las expresiones circenses, como prácticas corporales, se transforman, se nutren, se tornan versátiles y actuales a lo largo de los tiempos. Para el caso uruguayo, la tradición de familias de circo tuvo su auge en la época colonial

rioplatense hasta la llegada de los medios masivos de comunicación que marcaron su declive y casi su extinción. Estudios históricos a nivel regional como los de Seibel en Argentina (1993), González Ur-tiaga en Uruguay (2017, 2003) o Bortoleto, Ontañón y Silva en Brasil (2013) dan cuenta de la importancia que este género tuvo en las so-ciedades de antaño.

Como señalan en sus estudios Alonso (2018, 2015) e Infantino (2013), el circo se reinventó en los años noventa, tomando nuevas formas y ganando espacios tanto en Montevideo como en la vecina orilla, poniéndose en la órbita de los circuitos culturales de cada país.

En este resurgir, el circo ingresó como contenido curricular a ser enseñado en 2008 en la escuela primaria uruguaya en el área del conocimiento corporal (educación física), componiendo las llama-das *actividades expresivas* junto a la danza y la expresión corporal. Más allá de las disputas iniciales sobre su validez como contenido curricular, el circo se configuró como un saber a ser enseñado en el sistema educativo, con una historia que lo significaba, con técnicas propias para cada disciplina y con un material didáctico elaborado a nivel nacional que acompañó la novedosa propuesta. En la forma-ción de grado en educación física pública se incorporó con el plan de 2004 y se consolidó como parte de la formación en los planes de 2014 y 2017 (ISEF-Udelar).

Danza

Dimensionar la danza como manifestación cultural implica pen-sarla con determinados sentidos y/o significados. Pensar prác-ticas contextuales, situadas, historizadas, prácticas políticas, en constante reproducción y producción cultural y por ende prácti-cas activas y dinámicas. Supone comprender las danzas desde una mirada interseccional que imbrica y articula constantemente las

producciones de cuerpo, los procesos de subjetivación y las formas culturales en general.

Proponemos abordar la danza desde una revisión política y poética, ahondando en las tramas y los conflictos que la conforman y producen (Reed, 2012; Le Bretón, 2010; Ranciere, 2013, entre otros). En tal sentido nos interesa indagar en las diferentes construcciones de cuerpo que las danzas han ido tejiendo (produciendo y reproduciendo) a lo largo de las historias de las prácticas y los contextos.

Nos interesa problematizar cómo la danza se entrama con procesos civilizatorios (colonialismos, nacionalismos, etnicidad), de memoria y resistencias, atravesada por ejes de género, raza, etnia y clase, procesos de migración, globalización, entre otros. Por lo que interesará pensar las relaciones entre técnica corporal y práctica corporal en danza, en particular, las distintas producciones de estas relaciones en las distintas danzas, así como su relación con los sistemas de notación y los procesos de creación y composición de movimiento. Interesa pensar las perspectivas culturales en la construcción del ritmo, la relación construida entre ritmo, música y técnica corporal, sobre las formas de uso del cuerpo, y las diversas perspectivas de la composición en danza, problematizando el lugar de cuerpo y la técnica corporal en relación a las mismas.

Por otro lado, las danzas han habitado la visibilización del cuerpo sensible trabajando sobre la educación de lo sensible. Según Le Breton (2010), percibir implica un acontecimiento de sentido, donde “la experiencia corporal es siempre traducida en un idioma cultural” (p. 43). En este sentido, Ranciere (2014) propone pensar la idea de reparto de lo sensible, para problematizar políticamente la sensibilidad del cuerpo, preocupándose por la no neutralidad de la experiencia sensible y sus impactos sobre los cuerpos.

Un laboratorio de producción en la integralidad de funciones: el espacio de formación integral “Prácticas Corporales y Escuela”

La Udelar, en el marco del movimiento de la Segunda Reforma Universitaria, propuso como política potenciar el trabajo de la extensión como función universitaria, buscando acercar a la universidad a las realidades socioculturales de nuestro tiempo, promoviendo el diálogo entre actores universitarios y no universitarios. El objetivo es que todos aporten sus respectivos saberes, promoviendo la participación social desde un anclaje comunitario y la identificación de nuevos problemas de investigación a partir de este encuentro. En otras palabras, la reforma colocó en el centro la integralidad de las prácticas universitarias (investigación, enseñanza y extensión), favoreció el abordaje interdisciplinario y buscó transformar las intervenciones universitarias tradicionales, al tomar a los actores sociales como protagonistas y participantes (y no como su objeto de intervención/asistencia). Esta nueva mirada de la tarea universitaria generó un abordaje territorial e intersectorial sistemático y permanente. Los dispositivos por excelencia de esta política han sido la curricularización de la extensión²¹ y los EFIs.

El EFI “Prácticas Corporales y Escuela” es un proyecto que pretende abordar la temática de las prácticas corporales y las técnicas corporales en ellas implicadas, en relación a la educación física, en base a la articulación de la investigación, la enseñanza y la extensión, en dependencias de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se basa en ofrecer una mirada particular hacia la cultura corporal de la zona, partiendo de pensar nuevas posibilidades y experiencias corporales no tradicionales para la educación

²¹ Procedimiento de reconocimiento de las actividades de extensión en el marco de los créditos optativos de los planes de estudio de grado universitarios.

física, y/o a partir de una renovación de la enseñanza de las hegemónicas. Se apoya, además, en la producción teórica y práctica que nuevas unidades curriculares del plan de estudios de 2017 vienen realizando vinculadas a la danza, el circo, el teatro físico, las luchas o las prácticas acuáticas. De esta forma, el proyecto en términos de enseñanza plantea un trabajo dialogado de varias unidades curriculares del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, como: Teoría de la Educación Física, Técnicas Corporales I, II, III, IV y V, Gimnasia I, Ritmo y Danza, Educación Física y Prácticas Corporales, Gimnasia I y Práctica Profesional I (sistema educativo). Se integra así el trabajo de las unidades curriculares y de sus docentes implicados, insertos en los tres núcleos que conforman el Departamento: Educación Física, Cultura y Sociedad, Gimnasia y Técnicas Corporales y Prácticas Artísticas. Entre los profesores de educación física de la ANEP, los estudiantes del grado y los investigadores implicados se abre la posibilidad de dialogar acerca de la enseñanza de las prácticas corporales, sus técnicas allí implicadas y su puesta en práctica en una dinámica escolar específica. En particular, este EFI contribuirá de manera significativa en reconocer los conocimientos universitarios vinculados a la educación física que se incorporan y se transforman en función de las exigencias de las prácticas preprofesionales. Entendemos que es un espacio privilegiado para fortalecer la relación entre las prácticas preprofesionales y la práctica profesional establecida por los docentes titulados con cargo en el sistema educativo público (docente experimentado).

De esta manera, la perspectiva de la integralidad resuena con la idea de pensar el EFI en tanto laboratorio donde la teoría y la práctica se imbrican, se articulan continuamente en relación a las funciones universitarias y desbordan sus límites.

Por otro lado, en su anclaje territorial el EFI trae una pregunta por lo público en la zona y su fortalecimiento en relación a la educación física, vinculando dicho concepto al espacio escolar, a la cultura escolar, a las prácticas corporales, pero también a los sujetos y lo

que ellos construyen en tanto agentes activos en la reproducción y producción de las formas que toma la cultura corporal de movimiento en este contexto.

Además, se propone la integración y participación en las actividades que se presentan en el barrio para fortalecer los vínculos entre la Udelar, la escuela y la comunidad, generando otros espacios de acción que serán construidos con la comunidad escolar, los estudiantes de ISEF, las organizaciones sociales que trabajan en el medio y los actores del barrio.

Desde ISEF-Udelar apuntamos a realizar proyectos de calidad que aporten a los diálogos escuela-comunidad y educación física académica-educación escolar que permitan consolidar la idea de un gimnasio comunitario como laboratorio permanente de construcción de conocimiento, enseñanza e intervención.

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.

Adorno, T. (2009). “Tiempo libre”. En *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Alonso, V. (2018). *Circo en Montevideo: el arte y los artistas circenses en la contemporaneidad*. Uruguay: Ed. Biblioteca Plural. CSIC. Udelar.

Alonso, V. (2015). “¿Nuevas perspectivas para el cuerpo en la escuela? Reflexiones a partir de la incorporación del circo en la educación física escolar uruguaya”. En Redondo, P. y Martinis, P. (comp.). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Behares, L. E. (2004). “Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía’ didáctica”. En Behares, L. E. (dir.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 11-30.

Bagnara, I. V. y Fensterseifer, P. (2019). *Educação física escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Unijuí.

Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC.

Behares, L. (2013). “Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza”. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Unipe, pp. 245-260.

Behares, L. (2015). “Enseñanza y Educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones”. En *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 6, pp. 13-36.

Benjamin, W. (1972). *Iluminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus.

Benveniste, É. (1947). “Le jeu comme structure”. En *Deucalion*, 2, pp.161-167.

Bortoleto, M., Ontañón, T. y Silva, E. (2013). “Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la Educación Física”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 62, pp.233-243.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Bracht, V. (2019). *A Educação Física Escolar no Brasil. O que ela vem sendo e o que pode ser. (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)*. Ijuí: Editora Unijuí.

Crisorio, R. (2015). “Actividades física(s) versus prácticas corporales”. En Galak, E. y Gambarotta, E. (orgs.). *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 21-39.

Gerlero, J. (2004). *¿Ocio, Tiempo Libre o Recreación? Aportes para el estudio de la Recreación*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

González, F. (2015). “Práticas corporais e o sistema único de saúde: desafios para a intervenção profissional”. En Gómez, I., Branco Fraga, A. y Carvalho, Y. M. de (orgs.). *Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Rede Unida.

González Urtiaga J. (2003). *El circo criollo en el Uruguay. Sus artistas, su repertorio y su vocabulario*. Montevideo: CETRI-COFONTE.

González Urtiaga J. (2017). *El Circo eterno, glorioso e inefable. Desde 1789 en Uruguay*. Montevideo: COFONTE.

Infantino, J.(2013). “El Circo de Buenos Aires y sus prácticas: definiciones en disputa”. En *Ilha. Revista de Antropología*, Vol. 15, Nº 2, pp. 277-309. Disponible en: <https://www.academia.edu/6754605>.

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ranciere, J. (2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.

Ranciére, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Reed, S. (2012). “La política y la poética de la danza”. En Citro, S. y Aschieri, P. (coords.). *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp.75-100.

Ruegger, C., Torrón, A., Zinola, P. y Rodríguez, C. (2014). “Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”. En *Educación Física y Deporte*, Vol. 33, N° 2, pp. 405-441.

Ruegger, C. y Torrón, A. (2018). *Educación Física en la escuela: enseñanza y políticas educativas en Uruguay*. Em *A Educação Física escolar na América do Sul, entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. Curitiba: CRV.

Sacarlato, I., y Bassani, J. J. (2016). “Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1913-1915): escenarios de una cultura física al servicio de una cultura cívica”. En *Políticas Educativas*, 9(2). Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69685>.

Seibel, B. (1993) *Historia del circo*. Buenos Aires: Del Sol.

Soares, C. (2006). “Prácticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo”. En Aisenstein, Á. (comp.). *Cuerpo y Cultura*. Buenos Aires: Libros del Rojas, pp. 10-36.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). “La Educación Física como objeto matemizable”. En *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 3, pp. 43-65.

Torrón Preobrayensky, A., Ruegger Otermin, C., Silva Saracho, G., Meneses Brito, G., Zinola Diez, P., De Polsi Astapenco, C., Aguilar Vilche, A. y Brum Caetano, S. (2022). “Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar”. En Dogliotti, P. y Rodríguez Giménez, R. (comps.). *Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay*. Montevideo: Tradinco.

Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

3. 2. La planificación y los saberes circulantes en educación física escolar desde una perspectiva sociocultural

Por Sebastián Rivera, Emiliana Cucci, Ayelén Liserre, Ana Riccetti, Marcos Álvarez, Nicolás Heredia, Manuel Dupuy y Darío Romero (*UFLO Universidad*)

Resumen

La presente ponencia forma parte del proyecto de investigación “Planificación y Saberes de la Cultura Corporal circulantes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario, del sistema educativo argentino, desde una perspectiva sociocultural”, que se incluye en el programa “Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar” de UFLO Universidad (Argentina).

En esta oportunidad nos proponemos hacer un abordaje de corte teórico para dar a conocer el posicionamiento de referencia desde el cual analizamos e investigamos dentro del proyecto, siguiendo la pista de docentes que estén posicionados desde una perspectiva sociocultural. Este enfoque propone una práctica pedagógica reflexiva, crítica, contextualizada y direccionando las propuestas de enseñanza a garantizar los derechos de las personas que son parte del proceso pedagógico dentro de la escuela.

Los resultados permitirán acercarnos a la realidad del área en cuanto a dos variables de investigación: saberes de la cultura corporal que circulan y modalidad y sentidos de la planificación desde una perspectiva sociocultural.

El propósito de esta investigación es que los resultados nos permitan reflexionar acerca de propuestas docentes que habiliten a conocer y generar prácticas corporales que sean significantes.

Palabras clave: educación física escolar; perspectiva sociocultural; planificación; saberes de la cultura corporal; nivel primario

Contando nuestra (breve) historia

Somos un equipo con una trayectoria reciente en investigación, impulsados por la curiosidad y la iniciativa de conocer y realizar aportes al campo de la educación física a partir de un proyecto de investigación.

Nuestra breve historia como equipo, formalmente constituido en UFLO Universidad, inicia durante el período que comprende los años 2021-2022. En esos periodos trabajamos, en el marco del programa “Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar”, en un proyecto de investigación que tuvo como pregunta-problema “¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que circulan/proponen los y las docentes de educación física en el nivel inicial y nivel primario del sistema educativo argentino durante los años 2021/2022?”. Este interrogante nos permitió conocer cuáles son los sentidos y las modalidades de planificación utilizadas y cuáles son los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los y las docentes entrevistados/as y cómo se relaciona con la función social asignada a la educación física dentro de la escuela.

Los resultados obtenidos nos permitieron problematizar nuestras

variables, acercándonos a los posicionamientos pedagógicos que sostienen los y las docentes a partir del análisis de sus discursos. Al analizar y relacionar los sentidos que le otorgan a la planificación, sumado a las modalidades que eligen/seleccionan, permitiendo la circulación de algunos saberes de la cultura corporal, visualizamos los diferentes tipos de prácticas pedagógicas que se expresan en sus propuestas.

Tomando como referencia el proyecto de investigación 2021-2022 y, desde este punto de anclaje, el estado del arte recopilado en los trabajos de Santini y Molina Neto (2005); González y Fensterseifer (2006); Zorzaneli dos Santos, Bracht y Almeida (2009); Silva y Bracht (2012); Marques Da Silva, RighiLang y González (2014); Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén (2017), pueden verse reflejadas cuatro tipos de prácticas pedagógicas en la educación física denominadas: a) abandono de la docencia; b) tradicional; c) posición innovadora; d) transformadoras (Gómez Smyth, 2015).

En la última convocatoria a proyectos de UFLO nos presentamos nuevamente para darle continuidad al trabajo realizado en el marco del programa mencionado. En el proyecto actual (2023-2025) nos proponemos establecer relaciones entre las modalidades y sentidos que son otorgados al planificar con los saberes de la cultura corporal que finalmente circulan en las clases de educación física de los/as docentes posicionados desde una perspectiva sociocultural en el nivel primario.

En esta oportunidad, nos proponemos hacer un abordaje de corte teórico para dar a conocer el posicionamiento de referencia desde el cual analizamos e investigamos en el proyecto “Planificación y Saberes de la Cultura Corporal circulantes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario del sistema educativo argentino desde una perspectiva sociocultural” siguiendo la pista de docentes que estén posicionados desde una perspectiva superadora, vinculada a una mirada sociocultural. Este enfoque propone una práctica pedagógica reflexiva, crítica, contextualizada y direccionando las

propuestas de enseñanza a garantizar los derechos de las personas que son parte del proceso pedagógico dentro de la escuela.

A continuación, realizaremos un recorrido por el enfoque teórico sociocultural, estableciendo diferencias entre contenidos y saberes, presentando cuestiones generales acerca de las modalidades de planificación como proyecto político y cultural, y desarrollado los motivos por los cuales investigar desde esta perspectiva.

¿Por qué investigar las prácticas pedagógicas en la EF desde el enfoque sociocultural?

Investigar en educación física desde un enfoque social y crítico persigue como objetivo contribuir al cambio y a la transformación social, de manera tal que se constituya cual herramienta no solo de crítica, análisis, explicación y descripción de las prácticas pedagógicas escolares dentro del campo, sino como herramienta fundamentalmente de autorreflexión, acción y emancipación de todos los actores sociales involucrados. Su propósito básico es el de contribuir al cambio y la transformación social, habilitando formas de conocer útiles y profundas que permitan identificar y exponer las relaciones de poder, las desigualdades y conflictos, logrando así concientizar a los actores sociales, autoemanciparse (Carr y Kemmis, 1988) y actuar para la mejora de las prácticas pedagógicas.

Desde el momento en que comenzamos a idear y elaborar el proyecto de investigación, nuestra intención estuvo orientada a contribuir y realizar aportes desde la pedagogía crítica, enriqueciendo el potencial educativo de la educación física y evitando así las dicotomías prácticas de los insumos mediatos (supuestos teóricos) e inmediatos (estrategias didácticas) dentro la profesión (Souza de Azevedo, Oliveira Pereira y Sá, 2011; Morschbacher y Da Silva Marques, 2013).

Es en este sentido que, a partir de conocer, describir, visibilizar, explicar y reflexionar acerca de los saberes que los y las docentes de educación física proponen y hacen circular, y los modos mediante los cuales organizan esas propuestas, se constituye como objetivo principal de aporte al campo, articulando así el conocimiento del discurso y la acción del profesorado, discurso y acción indisoluble al decir de Fensterseifer (en Oltolina Giordano y Rodríguez, 2018):

Se descubrió que “hacer es fácil, difícil es decir”. (...) La ausencia de una tradición reflexiva en la educación física no significa que a su “hacer” no corresponda un “saber”. Todos sabemos que a toda práctica corresponde una teoría (o varias), si bien insistimos en hablar de una “práctica en sí”, como si ésta no fuera mediada por una teoría (p. 3).

Consideramos, por lo tanto, que investigar desde un enfoque sociocultural (Rozenhardt, 2018; Gómez Smyth, 2020) nos compromete ideológica y políticamente, en la medida en la cual nos permite colaborar en generar conocimiento al interior del propio campo capaz de contribuir a la reconfiguración de una educación física que promueva la concienciación de los sujetos implicados, considerando al contexto como una trama que se construye, entrelaza y envuelve (Rinaudo, 2014). En este sentido, Rinaudo (2014) analiza desde el socioconstructivismo cómo se comprende el contexto de aprendizaje. La autora señala que se reconoce la mediación de factores de índole interna e individual en la interpretación de la realidad, la influencia de los componentes simbólicos en el contexto, las interacciones que tienen lugar entre los diversos componentes del contexto y que las personas crean contextos, los construyen y transforman.

Esto implica pensar e implementar nuevas formas de interpretar y producir códigos simbólicos, alternativos a los hegemónicos (Vicente, 2013). Comprende, a su vez, aprender técnicas y habilidades

significativas y saberes que trascienden los modelos corporales de las clases acomodadas, elaborando estrategias emancipadoras y situadas, que le permitan a los actores involucrados en la propuesta pedagógico-didáctica, desarrollar actitudes de conocimiento de lo otro y los otros, en la búsqueda de una sociedad más democrática y libre.

El posicionamiento crítico, según Inchaurregui y Calentano (2020), recupera la auto-reflexión como categoría indispensable, entendiendo a la teoría y la práctica como constitutivas y constituyentes, implicándose dialécticamente en el saber enseñar e impulsando a que las interpretaciones de los docentes puedan resultar más emancipadas y conscientes, evitando el empleo infundado de tradiciones heredadas y costumbres arraigadas.

Desde 2006, la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) continúa conformando diversas investigaciones que han tenido como rasgo metodológico común un análisis de contenido cualitativo de estudios de casos (casos únicos-múltiples, historias de vida, etnometodología, investigación-acción) sobre las prácticas pedagógicas de la educación física en el ámbito escolar y de la formación de los profesores, con la preocupación centrada en la presencia de la educación física en las escuelas. Además, se investiga sobre el desempeño de los equipos de docentes, los modos en que se valora su aporte a la educación, la cultura institucional y las representaciones sociales en torno a la educación física como campo de saber, posicionados desde una perspectiva sudamericana de aporte teórico inscripto en procesos políticos y sociales liberadores (Rozengardt, 2018).

Por su parte, Silva y Bracht (2012) hallaron aspectos relevantes en aquellos/as docentes que, partiendo de una crítica de su formación inicial, intentan llevar adelante procesos innovadores frente a las estructuras anquilosadas de la educación física. En este sentido, Dupuy (2019) destaca cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- a) Innovar en contenidos de la educación física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- b) Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c) Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los/as alumnos/as tomar decisiones, sobre todo relacionados con la autoevaluación.
- d) Articular la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales y que no quede relegada (p. 1102).

En estudios posteriores, Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén (2017) especifican que los y las docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma. Según establecen los/as autores/as, los encuentros se organizan a partir de los emergentes y de los temas generadores propuestos por los niños y las niñas, los cuales se encuentran en consonancia con modelos socioconstructivistas en diseños de experiencias previstos por los y las docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en los niños y las niñas, donde no se destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino con una actitud abierta al diálogo y a la reflexión constante sobre los procesos que se van sucediendo en los intercambios relacionales. Por último, se ha registrado que los y las docentes toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto a la exposición de juegos no juego (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones

didácticas para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al., 2017). Es por ello que los avances investigativos nos dan cuenta de que no solo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Esas prácticas ocurren cuando los y las profesionales del área se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la educación física, sino también frente a la sociedad capitalista.

Concatenando estos conceptos, podemos establecer que toda práctica pedagógica se encuentra prefijada por un posicionamiento teórico que la sustenta y en los sentidos que se construyeron históricamente en relación con el saber y la profesión, que a su vez delimita una forma de ver al mundo, a la sociedad y a las personas que en ellos habitan. En relación con esto, Bracht (1996) revisa los procesos de legitimidad de la educación física en la currícula escolar: ¿por qué educación física?, ¿con qué sentido ideológico?, ¿para qué la educación física en la escuela? Una de las conclusiones que enuncia el autor es que la disciplina no se ha legitimado en torno a una perspectiva sociohistórica autónoma, sino que ha quedado circunscrita a procesos heterónomos. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron dando relevancia a la educación física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela. Por un lado, la *perspectiva heterónoma* sustentada desde una visión instrumental y positivista le ha ido asignando funciones moralistas, compensatorias y utilitaristas al área (Bracht, 1996). A partir de dichas funciones, que claramente pueden convivir y relacionarse, la educación física ha servido como brazo ejecutor de la cultura hegemónica, configurando en este camino, ciertas visiones que el autor nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva. En contraposición, se encuentra la *perspectiva autónoma*, la cual se ha ido construyendo a partir de los aportes de las teorías críticas, buscando una legitimación sustentada desde las ciencias sociales, orientando a la disciplina a

que las personas puedan conocer, reflexionar y resignificar la cultura corporal.

Lo expuesto anteriormente ha permitido entonces reposicionar a la educación física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros (Gómez Smyth, Dupuy, Ianonne y Morén, 2017). Por consiguiente, sus propósitos y funciones sociales serían:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperar y sostener lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Crear cultura corporal (física) y no mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificar experiencias corporales.
- Buscar la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular (pág. 37).

Por último, consideramos que investigar desde la perspectiva socioconstructivista y crítica nos posiciona y habilita desde el compromiso educativo, ético, político e ideológico, contribuyendo a una educación física más justa y socioculturalmente resignificada.

Los contenidos y los saberes en educación física: una diferenciación necesaria

Con la intención de ampliar la mirada y establecer vínculos acordes a la perspectiva sociocultural, creemos que es esencial que el foco pedagógico didáctico se encuentre centrado en efectuar un revisionismo crítico entre conceptos que, por una liviandad sinonímica, se colocan como iguales. Es decir, cuestiones como contenido a enseñar, contenido de la enseñanza y saber son concepciones que atraviesan a la malla curricular y, por lo tanto, a la educación física, pero que a su vez infieren significados bien distintivos. Teniendo en consideración esta revisión, realizaremos algunas distinciones conceptuales. En los estudios de Rodríguez y Fernández Vaz (2016) se señala que “El contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y que encuentra su máximo nivel de concreción en la interpretación de maestros y profesores. El contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que los maestros y profesores efectivamente transmiten a sus alumnos” (p. 50).

Cabe aclarar que estos contenidos inmersos en los diseños curriculares surgen como resultado de procesos histórico-políticos que darían cuenta de un capital cultural que las sociedades intentan recuperar y transmitir. Es por ello que los contenidos no son ni universales ni objetivos y necesitan ser sometidos a procesos de discusión permanente (Rodríguez y Fernández Vaz, 2016). Ahora bien, con el objeto de superar estas ambigüedades etimológicas, deberíamos ubicar esta lógica de contenidos de la enseñanza en saberes que se transmitan en función de las particularidades de los estudiantes y no de una enseñanza basada en objetivos, donde la persona que aprende está ausente, sino en una práctica educativa que le otorgue sentido y razón, permitiendo operar un contenido que habilite la preservación, resignificación y reconstrucción crítica de la herencia cultural acumulada por los seres humanos,

transformando a ellos mismos y a su entorno (Hernández Moreno y Stahringer, 2011; Carballo, 2015; González, 2016, 2019).

Los saberes de la cultura corporal representan a la cultura corporal y del movimiento que ha sido creada históricamente por la humanidad y que aún sigue siendo creada, recreada y producida en función de la creatividad, subjetividad, expresividad y autonomía de quienes participan en interacción con otros y otras.

Adhiriendo a Rozengardt (2004), sostenemos que el saber otorga poder de uso, es decir, el saber es saber hacer, es estar en condiciones de ejercer ese poder y se construye solo en la experiencia corporal, en la adquisición de esas prácticas corporales, de ese saber que permite al sujeto disponer de su propio cuerpo y de sí mismo y a su vez “dominar las acciones y la realidad mediante ellas” (Rozengardt, 2004, p.54).

Gómez Smyth (2020 como se citó en Álvarez y Heredia, 2021) presenta la sistematización de aquellos saberes de la cultura corporal que podrían considerarse cual capital cultural necesario y enriquecedor de ser tematizado en las escuelas: “Prácticas corporales expresivas-artísticas e introyectivas, prácticas corporales deportivas (tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura), actividad física sostenible, juego y jugar, actividades cooperativas y prácticas corporales en relación con el ambiente” (p. 3).

El establecimiento de este sentido social de la educación física permite instituir que existen ciertos objetos culturales a los cuales el área, como área de conocimiento (Rozengardt, 2018), buscará generar experiencias de vinculación con diversas prácticas corporales y motrices, de manera que niños/as y adolescentes tengan la oportunidad de conocer, practicar para conocer y saber practicar (González, 2016). Y que no solo alberguen por derecho la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente, sino que a su vez puedan ser creadores de nueva cultura y modifiquen críticamente

aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes (Gramsci, 2003).

Al comprender la complejidad de la tarea docente, que pretende acompañar estos procesos con tintes emancipatorios, es que en el próximo apartado proponemos abordar unos de los elementos claves de la enseñanza: la planificación y organización de las propuestas docentes desde una perspectiva sociocrítica.

Planificar la organización de la propuesta curricular como proyecto político y cultural

Tradicionalmente los contenidos quedan prefijados en diversas modalidades de planificación, es decir, diversas formas que son utilizadas para la gestión y organización del área de la educación física escolar. Gómez Smyth (2020) sostiene que las más conocidas son las unidades didácticas, unidades temáticas, secuencias didácticas, planes de clase y proyectos didácticos. Sin embargo, éstas devienen de otras ciencias de la educación y no del propio campo –no han sido pensadas desde ni para la educación física–, motivo por el cual sería oportuno, desde la perspectiva sociocultural en la cual nos inscribimos, revisar nuevas formas de organizar la propuesta pedagógico-didáctica que contemple diálogos colaborativos y democráticos de los saberes sostenidos por los y las docentes y los y las estudiantes.

El proyecto de educación física es, para el autor, una modalidad de planificación que, cual narrativa docente, permitiría contemplar especificaciones claves en torno a la propuesta y su expresión (Gómez Smyth, 2020). El propio posicionamiento ideológico, la visión de la educación física, la metodología utilizada y los saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también el posicionamiento frente a la evaluación.

El sentido de la planificación permite, por otra parte, conocer el para qué de la propuesta docente, el cual se encuentra relacionado con el cómo se procede. El sentido se encuentra allí en el lugar en donde habita la intención más profunda del docente de educación física. Según los hallazgos alcanzados en el proyecto 2021-2023, quienes se posicionan desde un enfoque tradicionalista desarrollan sus planificaciones con sentido meramente burocrático, instrumentalista, organizador de los contenidos curriculares y prescriptivos. Se trata de docentes que consideran a la planificación como una instancia más de cumplimiento legal y administrativo sin supervisión, revisión alguna, devolución ni – paradójicamente – sentido (Rivera y Riccetti, 2021).

En cambio, la intención genuina del docente de educación física, posicionado desde un enfoque sociocultural al momento de planificar, es diseñar experiencias compartidas, dando lugar a la espontaneidad, la creatividad, los emergentes y la vivencia libre y autónoma de la cultura corporal que se tematiza, invitándoles a crear, recrear y transformar en función de sus propias singularidades. Creemos que “lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone” (Gómez Smyth, 2020, p. 9).

En línea con los hallazgos obtenidos en el proyecto 2021/2023, podemos situar los sentidos que los y las docentes de educación física, posicionados desde una perspectiva sociocultural, le otorgan a la planificación como flexibles, de revisión de experiencias, de diseño de prácticas innovadoras y de posibilidad de brindar nuevas y diferentes experiencias corporales, entre otros.

Según desarrolla Gómez Smyth (2016; 2017; 2020), la planificación no implica solo el hecho de colocar contenidos a enseñar, objetivos, competencias o propósitos. También debería tener un sentido más abarcativo y flexible, permitiendo centrar la mirada en los y las estudiantes como sujetos históricos, a partir de un

abordaje de saberes que sea superador de los lineamientos instrumentalistas de los contenidos curriculares. Resulta necesario articular los sentidos con la historia, el saber, el discurso y las relaciones sociales que producen nuevos sentidos.

En concordancia con estas modalidades ya existentes –mencionadas anteriormente–, el autor plantea la posibilidad de que cada docente elabore un proyecto (pedagógico y didáctico) de educación física (PEF), que permita atender a las condiciones heterogéneas y recursos laborales, humanos, edilicios, burocráticos y materiales. El objetivo es favorecer diseños de experiencias significativas que permitan constituir una trayectoria placentera y crítica de la motricidad y de la cultura que nos rodea (Gómez Smyth, 2020).

A partir del trabajo de campo en desarrollo, venimos observando que los y las docentes que se posicionan desde este enfoque sociocultural, otorgan a la planificación un sentido reflexivo sobre la praxis y orientado por las problemáticas emergentes del estudiantado y del contexto escolar. Relacionado con las modalidades de planificación que seleccionan/utilizan, existe un patrón que se manifiesta reiteradamente: la utilización de un cuaderno o diario de registros. Ahora bien, ¿qué sucede con los y las docentes en formación? ¿Llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que los sitúen como sujetos críticos y reflexivos de la praxis docente?

Durante 2022 se llevó adelante una propuesta orientada a la construcción de un diario de registros, con estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Física de UFLO Universidad. Consistió en un formato archivo/guía como base para el abordaje flexible y dinámico, que habilite a cada estudiante a relacionar conceptos entre materias y plasmar interrogantes (potenciales preguntas a problemas de investigación).

Encontramos como resultados que el diario adquiere autenticidad cuando el/la estudiante lo habita y lo gestiona desde una motivación intrínseca, con pensamiento crítico y de manera autónoma. Se convierte, además, en un lugar de encuentro entre quien enseña y

quien aprende, dado que allí se manifiestan saberes, ideas, conceptos, interrogantes, posibles intervenciones, datos, etc., funcionando como canal de comunicación (*feedback*). En este sentido, proponemos aportar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, autónomos y emancipatorios, desde una perspectiva superadora de prácticas en EF hegemónicas que deben ser revisadas, promoviendo la reflexión crítica y contextualizada de las propuestas pedagógicas que se llevan adelante en el área. Y relacionando de este modo la planificación de los saberes de la cultura corporal con la internalización de los conocimientos propios y necesarios de la formación docente inicial y con las funciones sociales (actuales) de la EF.

A modo de cierre

Con el objeto de sentar las bases de una lógica crítica y transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de educación física dentro del contexto escolar, será necesario que se aborden estudios científicos superadores de aquellas visiones reproductivistas de dominación, gobernabilidad y opresión de los niños y las niñas y los educadores (Vicente, 2007).

Actualmente, los debates en los contextos académicos y científico-epistemológicos se centran en la necesidad de dotar a la educación física de estatus científico y en redefinirla desde una perspectiva que integre los aspectos humanísticos de su praxis. Creemos que trabajando científicamente sobre las problemáticas inherentes a la propia práctica pedagógica, es decir, investigando en el seno mismo donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza de la educación física, estaremos colaborando en generar una comprensión fundamentada de dicha praxis, sentando las bases teóricas para generar replanteos en la misma.

El enfoque crítico de la enseñanza de la educación física (Vicente,

2016) intenta superar el modelo tradicional que se presenta como hegemónico en los patios de las escuelas. Pretende convertir a la escuela en un espacio de discusión, habilitado por el corrimiento de la figura docente, que se dispone a colaborar en la acción educativa con impacto social y guiada por ideales emancipadores. La pedagogía crítica es un “instrumento que permite la reconstrucción del currículum, como proceso transformador de la práctica escolar, determinando una nueva forma de entender las interacciones entre sociedad y educación” (Aranda, 1999, p.69).

Continuar investigando acerca de cuáles son las modalidades y los sentidos que los y las docentes de educación física le otorgan a la planificación, cuáles son los saberes de la cultura corporal que proponen y hacen circular y cuál es la relación existente entre dichas variables –tomando como punto de partida los hallazgos obtenidos en el proyecto 2021-2023–, nos permitirá repensar la práctica pedagógica visibilizando aquellos aspectos de la organización de los encuentros pedagógico-didácticos y las experiencias corporales y motrices que permanecen. En pos de los intereses de los y las estudiantes, sus gustos y posibilidades, sus anhelos y deseos y, sobre todo, la oportunidad de implicarse en la construcción conjunta de una educación física realmente emancipadora, capaz de desnaturalizar lo aprehendido, recorriendo un camino reflexivo, crítico y de justicia social.

Bibliografía

Alvarez, M. y Heredia, N. (2021). “Saberes de la cultura corporal en Educación Física (nivel primario)”. En *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias “Educación en Pandemia y Pospandemia”*, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021, Universidad

Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Aranda, A. (1999). *La didáctica de la educación física desde una visión crítica*. Madrid: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Azevedo, E. S. D., Pereira, B. O. y Sá, C. A. (2011). “Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de educação física”. En *Revista Iberoamericana de Educación Física*, Nº 56.

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

Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Carr, W. K. y Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Routledge.

Dupuy, M. (2019). “Garantizar el derecho al juego: una cuestión de intervención docente progresista”. En *Actas de las I Jornadas Democracia y Desigualdades “Discusiones y vivencias en torno a las desigualdades y la democracia en el contexto actual desde el punto de vista económico, político, social, jurídico y sanitario*, 6 y 7 de diciembre de 2018, José C. Paz: EDUNPAZ. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15590/ev.15590.pdf.

Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases*

de educación física de nivel inicial. Tesis inédita de maestría. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Gómez, V., Riccetti, A., Rivera, S., Álvarez, M., Cucci, E., Heredia, N. y Liserre, A. (2021). “Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal”. Proyecto de Investigación que integra el Programa Prácticas Pedagógicas en la Educación Física escolar. UFLO Universidad.

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

Gómez Smyth, L. (2016). “Modalidades de planificación y circulación de saberes de docentes críticos en la Educación Física”. Buenos Aires: Universidad de Flores.

Gómez Smyth, L., Dupuy, M., Ianonne, A. y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

Gómez Smyth, L. (2020). *La planificación desde un enfoque socio-cultural para la Educación Física Escolar*. Texto inédito.

González, F. J. y Fensterseifer, P.E. (2006). “Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente”. En *Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Santa María: Editorial de la UFSM.

González, F. (2016). “Desafíos para la Educación Física escolar Brasileña: una propuesta curricular”. En *Retos*, N° 29.

González, F. (2019). “Educación Física y Currículo. Desafíos de una disciplina escolar”. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, pp. 37-46.

Gramsci, A. (2003). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hernández Moreno, J. y Stahringer, R. (2011). “Análisis de los contenidos disciplinares específicos en las carreras de formación docente de educación física de Argentina a la luz de la praxiología motriz”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5).

Inchaurregui, C. y Celentano, G. (2020). “Las prácticas en cuanto formas de producción”. En Ron, O., De Marziani, F., Berdula, L. Celentano, G. y Husson, M. (coords.). *Educaciones físicas escolares: Prácticas, narrativas y (re)producciones*. Buenos Aires: Teseo.

Marques Da Silva, A., RighiLang, A., y González, F. (2014). “As possibilidades e os limites na (re)formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho”. En *Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica*. Ijuí: Unijuí.

Morschbacher, M. y da Silva Marques, C. (2013). “Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa”. En *Movimento*, 19(2), pp. 149-166.

Oltolina Giordano, M. T. y Rodríguez Feilberg, N. B. (2018). “Enseñanza de la teoría de la Educación Física. Discusiones en torno a la inclusión e innovación en la escuela secundaria”. En *II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad*, 12 al 14 de septiembre de 2018. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades

y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad.

Rinaudo, M. C. (2014). “Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras”. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (comps). *Cuestiones en Psicología Educativa Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Cuadernos de Educación/01. Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 163-205. Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>.

Rivera, S. y Riccetti, A. (2021). “Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario”. En *14º Congreso Argentino, 9º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14627/ev.14627.pdf.

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

Rodríguez, N. y Fernández Vaz, A. (2016). “Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención”. En *Didaskomai*, 7, pp. 44-56.

Rozengardt, R. (2004). “El sujeto pedagógico de la educación física. Teoría, práctica y crítica”. En *Educación física y deporte*, 23(1), pp. 45-55.

Rozengardt, R. (2018). “Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea”. En Acosta, F., Krivsov, F. y Rozengardt, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires: Editores Asociados.

Santini, J. y Molina Neto, V. (2005). “A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre”. En *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), pp. 209-222.

Silva, M. S., y Bracht, V. (2012). “Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar”. En *Kinesis*, 30(1), pp. 75-88.

Vicente Pedraz, M. (2007). “El cuerpo sin escuela: proyecto de su-presión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus”. En *Ágora para la educación física y el deporte*, N° 4-5, pp. 57-90.

Vicente, M. (2013). “Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión”. En *Movimento*, 19(1), pp. 309-329.

Zorzaneli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). “Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência”. En *Movimento*, 15(2), pp. 141-165.

3. 3. Mudanças na abordagem dos esportes na educação física escolar a partir do ingresso no ProEF: uma autoetnografia

Por Jonas Roberto Schreiner y Robson Machado Borges
(*ProEF-Unijuí*)

Introdução

Este estudo apresenta uma análise da alteração na minha forma de compreender e abordar os esportes em meu trabalho como professor na educação física escolar, a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), junto à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

Enquanto estudante na educação básica, gostava de participar das aulas de educação física, dos jogos escolares e quaisquer outras práticas corporais que eram desenvolvidas na escola. Em função de minhas vivências desde a infância, tinha facilidade em praticar os esportes, que era praticamente o único tema da disciplina de educação física escolar nas aulas que tive. Passei a me apaixonar pela prática de esportes, um dos motivos que me levou a escolher a educação física como campo de formação e trabalho.

Em minha formação inicial, o esporte era a principal temática abordada em meu curso de graduação em educação física. As disciplinas tratavam as modalidades numa perspectiva tradicional – centrando atenção na execução e reprodução de gestos motores – e de forma separada, não sendo estabelecidas relações entre os esportes de mesma característica. Portanto, o ensino dos esportes durante minha formação inicial foi tratado de forma similar aquilo que tinha vivenciado como aluno na educação básica.

Ao ingressar no campo de trabalho, como professor de educação física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Speroni, do município de Santa Rosa/RS/Brasil, percebi que havia lacunas no processo de ensino e aprendizagem. A partir de encontros de formação com outros professores da área, identifiquei que existiam diferentes formas de enxergar o ensino dos esportes, o que me deixou reflexivo e angustiado em relação à forma como eu tratava esta temática com meus alunos.

A partir deste processo de reflexão sobre minha atuação docente, percebi que a formação inicial não tinha me capacitado suficientemente para conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos esportes de forma significativa. Senti a necessidade de buscar novos saberes. Eis, que tomei conhecimento do edital do ProEF na Unijuí. Realizei o processo de seleção e fui aprovado, passando a integrar o referido programa a partir de março de 2021.

Nesse processo, a partir de aulas densas, extremamente reflexivas e propositivas no ProEF, passei por reflexões e descobertas que a formação inicial não me proporcionou. Com meu envolvimento nas atividades do programa, percebi que minha compreensão sobre questões estruturantes na abordagem dos esportes – Por que ensinar algo e não outro tema? O que ensinar nas aulas entre tantas possibilidades? Quando ensinar? Como ensinar? O que, quando e como avaliar? (González e Bracht, 2012) – estava se alterando, de modo que eu passei a questionar mais seguidamente as convicções que eu tinha antes do ProEF. Pontualmente, reconheci que minha

atuação docente baseada no ensino dos esportes encontrava dificuldade em se sustentar discursivamente no campo acadêmico.

Essa reflexão é importante, pois atualmente é possível afirmar que o esporte é o tema mais abordado nas aulas de educação física escolar no Brasil. Os próprios documentos norteadores das estruturas curriculares apresentam destaque ao esporte como o “carro chefe” neste componente curricular, uma vez que, por exemplo, o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (González e Fraga, 2009) indica a maior porcentagem de aulas para essa temática e o esporte é o tema que recebe maior atenção na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) –a considerar o número de parágrafos–, inclusive com a apresentação de uma classificação para as modalidades esportivas.

Essa classificação indicada na BNCC, apresenta o enquadramento dos esportes em sete tipos de modalidades, organizada em dois grandes grupos. No grupo dos esportes *sem* interação entre adversários, estão os esportes de marca (como as provas do atletismo e a natação), os esportes de precisão (por exemplo: golfe e bocha) e os esportes técnico-combinatórios (tais como os saltos ornamentais e a ginástica rítmica). No grupo das modalidades *com* interação estão os esportes de invasão (como o futebol e o basquetebol), os esportes de combate (por exemplo: boxe e judô), os esportes de campo e taco (tais como o críquete e o beisebol) e os esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote (como o tênis e o voleibol) (Brasil, 2017).

Não obstante, ao analisar atentamente o ensino dos esportes na educação física escolar, percebe-se uma série de assuntos importantes e, até mesmo, alguns como imprescindíveis para que os alunos saibam *sobre* o esporte e possam *atuar de forma proficiente* em modalidades esportivas. Segundo González e Borges (2020), é preciso que os docentes compreendam diversos temas, tais como: esporte e suas relações com saúde, educação, competição e desenvolvimento dos valores atitudinais; a pluralidade de sentidos do esporte enquanto prática sociocultural historicamente construída; as

distintas dimensões dos conteúdos; modelos de ensino dos esportes; aspectos condicionantes do nível da atuação esportiva; lógica externa dos esportes; lógica interna dos esportes; tipos de esportes e as relações de colaboração, de oposição e com o ambiente; mecanismos de processamento da informação; elementos do desempenho esportivo; subpapéis nos esportes de invasão; habilidades motoras; tipos de tarefas; instrumentos de avaliação do desempenho, entre outros.²²

Atualmente, com o mestrado finalizado, percebo que minha atuação docente relacionada ao ensino dos esportes mudou consideravelmente. Isso ocorreu a partir dos estudos, durante o ProEF, sobre diversos assuntos ligados aos esportes. De algum modo, uma nova forma de perceber e agir na minha vida profissional está consolidada –mesmo que eu saiba que seguirá sofrendo mudanças. Com esse cenário, despertou-me a curiosidade de averiguar como esse processo se efetivou, de modo que cheguei a seguinte pergunta de pesquisa: Como um professor de educação física pode qualificar sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem sobre a temática de esportes, ao cursar o ProEF?

A partir desse ponto, ciente da mudança de concepção que passei, tentei analisar minha trajetória no ProEF buscando descobrir, pontualmente, o que ou quais acontecimentos foram responsáveis pela minha guinada profissional. Esse processo, levou-me a desenvolver uma pesquisa que tem como objetivo verificar quais fatores possibilitaram mudar a abordagem dos esportes nas aulas de educação física escolar, a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

²² Por não ser o foco central de estudo e o objetivo desta pesquisa, não abordarei esses temas. Contudo, eles são explicados detalhadamente e apresentados para o ensino na educação física escolar em obras diversas (González e Bracht, 2012; Borges, 2019; González e Borges, 2020).

Procedimentos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido pautado numa abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), essa abordagem de pesquisa consiste numa análise na qual a interpretação dos dados possibilita a construção de uma narrativa sobre as ideias, reflexões e experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O tipo de pesquisa foi a autoetnografia. Segundo Kock, Godoi e Lenzi (2012), a autoetnografia corresponde a uma etnografia que aprofunda o estudo na consciência do pesquisador, por meio de sua relação com o contexto no qual está inserido e com sua experiência pessoal, constituindo-se como um instrumento investigativo que traz o pesquisador como objeto ou sujeito de investigação.

A pesquisa autoetnográfica diz respeito a um tipo de investigação na qual o próprio pesquisador é o sujeito analisado e, portanto, a figura central do estudo. Assim, neste tipo de trabalho o autor/pesquisador se constitui como o objeto da pesquisa ao analisar determinados elementos presentes nas vivências do próprio indivíduo em seu universo social.

Para Goellner et al. (2010), a autoetnografia é uma forma de auto-narrativa, ou seja, o pesquisador interpreta as próprias vivências no contexto social que faz parte. Na perspectiva apresentada pelos autores, a pessoa que expressa o significado é a mesma que interpreta e é autor das próprias considerações. Bossle et al. (2009) percebem esse modo de investigação como uma análise interpretativa, com detalhes peculiares de uma autonarrativa.

Na definição dos instrumentos para levantamento de informações nesta pesquisa, considerei a indicação de Goellner et al. (2010) quando mencionam que os autoetnógrafos creditam seus estudos à investigação e à análise de documentos, questionários, fotografias, mapeamentos, etc. Além disso, também adotei o indicativo de Mallmann, González e Borges (2021) de que a autoetnografia se relaciona ao método artesanal de ciência, no qual o pesquisador

realiza o levantamento dos dados de diversas formas, e identifica as informações de diferentes maneiras para organizar e analisar os dados, como um processo de montar um quebra-cabeça.

A partir desse pensamento, as fontes de levantamento das informações analisadas nesta pesquisa foram: a) o caderno utilizado em disciplinas cursadas no ProEF, contendo as anotações sobre as aulas; b) os planejamentos das aulas na escola, realizados antes e após o ingresso no ProEF; c) um diário de campo com as anotações acerca dos aprendizados por ocasião da participação em dois componentes curriculares do curso de graduação em educação física da Unijuí.

O estudo foi realizado por meio da análise dos documentos mencionados. De 1º de setembro até 30 de novembro de 2022, fiz a apreciação dos referidos documentos, procurando informações que permitiram responder o objetivo desta pesquisa.

Cabe destacar, que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unijuí, sob parecer de número 5.468.366.

Resultados

Considerando o indicativo de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), de que ao analisar documentos geralmente se usa a análise de conteúdo no processo de apreciação das informações, utilizei essa forma de apreciação de dados pautado na proposta de Silverman (2009). O referido autor destaca que a análise de conteúdo é uma forma de simplificar e reduzir a grande quantidade de dados em segmentos organizados. Ao analisar diferentes documentos, o pesquisador tem a oportunidade de averiguar os dados, destacando trechos e recortes que aparecem por mais vezes nos documentos e/ou denotam relevância, considerando o objetivo da análise/pesquisa (Silverman, 2009).

Considerando essa perspectiva, no processo de análise dos materiais, inicialmente, realizei a leitura dos três instrumentos de dados mencionados anteriormente. Cronologicamente, analisei o caderno utilizado em disciplinas cursadas no ProEF, contendo as anotações sobre as aulas. Em seguida, averigui os planejamentos das aulas na escola, realizados antes e após o ingresso no ProEF. Por fim, analisei o diário de campo com as anotações acerca dos aprendizados por ocasião da participação em dois componentes curriculares do curso de graduação em educação física da Unijuí (“Metodologia do Ensino dos Esportes” e “Metodologia do Ensino dos Esportes com Interação”).

Neste processo, quando encontrei algo que considerei ter relação com o objetivo desta pesquisa, destaquei com uma caneta marca-texto. Posteriormente, digitei os trechos em uma planilha do Microsoft Excel vinculando-os as suas fontes e períodos (mês/ano e documento) correspondentes, como exemplifico na *Figura 1*.

Figura 1: Exemplo de sistematização de dados

The image shows a screenshot of a Microsoft Excel spreadsheet titled 'Figura 4 - Sistematização dos dados'. The spreadsheet has a table with three columns: 'Dados', 'Fonte', and 'Período'. The first row contains the following text:

	A	B	C	D	E
1	Dados	Fonte	Período		
	Não podemos fazer qualquer coisa na escola, na Educação Física os alunos têm o direito de aprender e vivenciar o que os marcos legais indicam.	Caderno utilizado em disciplinas cursadas no ProEF.	Agosto de 2021.		
2					
3					

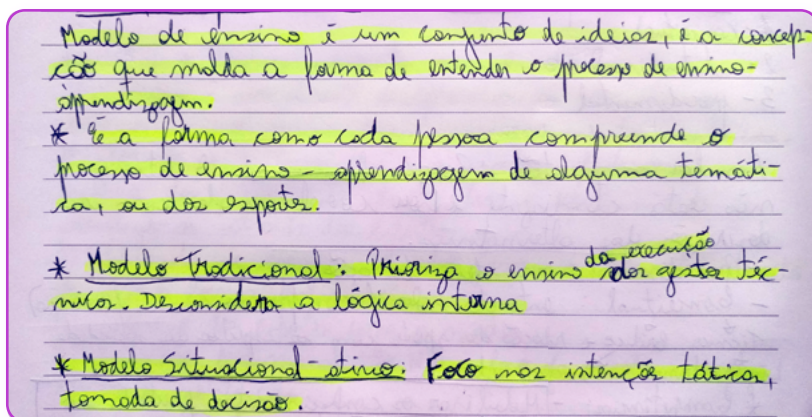
Fonte: Os autores (2023)

Na sequência, após analisar todas as fontes, estruturei os dados e sistematizei-os em matrizes de análise. Considerando a indicação de Silverman (2009), de que ao realizar a análise de conteúdo os pesquisadores estabelecem um conjunto de categorias, com base na análise de fragmentos destacados e considerando o objetivo da pesquisa, concluí que o que me fez alterar minha compreensão sobre o ensino dos esportes na educação física escolar, foi o estudo do assunto *Modelos de ensino dos esportes*.

Modelos de ensino é a nomenclatura de um assunto que estudei a partir da minha entrada no ProEF, gerando uma alteração na minha maneira de perceber e conceber o processo de ensino e aprendizagem dos esportes na educação física escolar. Como não recordo de ter estudado sobre esse assunto –ou algo similar– durante minha trajetória na formação inicial, o que experienciei em disciplinas do ProEF, nas participações em componentes curriculares no curso de educação física e no programa Residência Pedagógica da Unijuí, representou um novo olhar e uma nova forma de trabalho.

A primeira vez que tomei contato com o tema foi na disciplina “Escola, Educação Física e Planejamento” no ProEF. Esse primeiro contato serviu para compreender o conceito de “modelo” de ensino e a diferença entre os modelos *tradicional* e *situacional-ativo*,²³ como apresenta a figura que segue.

²³ De acordo com González e Borges (2020, p. 47), modelo de ensino corresponde ao “(...) conjunto de concepções ou ideias sobre os elementos diretamente envolvidos numa proposta de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas”. Desse entendimento resulta a seleção de conteúdos, a forma de intervenção durante o desenvolvimento das aulas, o tipo e a dificuldade das tarefas propostas e o papel que o aluno desempenhará durante o processo (passivo ou ativo). O modelo tradicional, pauta-se, prioritariamente, no ensino e reprodução de movimentos, desconsiderando aspectos vinculados à tomada de decisão. O modelo situacional-ativo é oposto à perspectiva tradicional, considerando as características

Figura 2: Modelos de ensino tradicional e situacional-ativo

Fonte: Caderno da disciplina “Escola, Educação Física e Planejamento” no ProEF

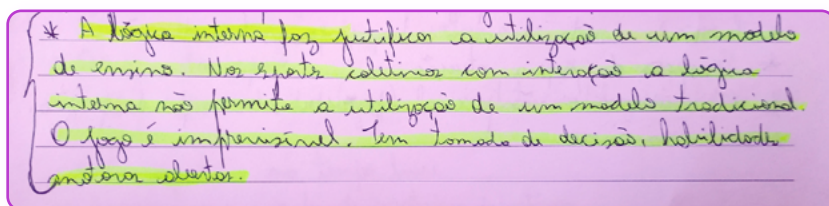
Durante minha trajetória como aluno na educação básica e como acadêmico na graduação em educação física, o modelo tradicional foi hegemônico em minhas vivências nos esportes. Por isso, quando ingressei para atuar como professor de educação física escolar ensinei os esportes da mesma forma como fui ensinado dedicando atenção aos gestos motores (técnica), sem considerar as informações perceptivas e decisórias (tática individual) que são fundamentais nas modalidades esportivas com interação entre adversários.

O segundo momento que tomei contato com essa temática foi ao participar de aulas dos componentes curriculares de “Metodologia do Ensino dos Esportes” e “Metodologia do Ensino dos Esportes com Interação” do curso de educação física da Unijuí.

vinculadas à lógica interna dos esportes com interação, portanto, destacando a dimensão tática individual nos esportes com interação entre adversários (González e Borges, 2020).

Nessas oportunidades, estudei o assunto de forma aprofundada e passei a perceber o quão diferente eram os modelos tradicional e situacional-ativo e como eles podem influenciar na aprendizagem dos alunos. Pontualmente, numa dessas disciplinas, o professor enfatizou que o ensinante de esportes precisa considerar a lógica interna das modalidades ao planejar e ensinar, afinal, se em determinada modalidade os jogadores precisam perceber informações (tais como: companheiros livres e marcados, posicionamento dos adversários, a distância em relação à meta, etc.), não basta ensinar apenas a execução de gestos motores. Pensei: “Nossa! Isso é óbvio, como não me liguei nisso antes?”, o que gerou a seguinte anotação.

Figura 3: A importância da lógica interna para definir o modelo de ensino



Fonte: Caderno da disciplina “Metodologia do Ensino dos Esportes com Interação” no curso de educação física da Unijuí

Estudando este tema, percebi que eu estava ensinando esportes com interação em minhas aulas pautado na perspectiva do modelo tradicional. Antes do ProEF aparecer em minha vida, os objetivos das minhas aulas estavam somente ligados à dimensão técnica, com tarefas para execução dos gestos técnicos culminando num jogo formal no qual metade da turma participava e o restante ficava sentado esperando a vez de jogar.

Com a mudança de compreensão pela qual passei ao estudar o tema, hoje reconheço que esportes de invasão exigem constantes tomadas de decisões, logo, o ensino de habilidades técnicas separadas do contexto do jogo pode ser realizado, mas não é adequado ser a centralidade e ocupar a maior parte da aula. A partir disso, comecei a planejar e desenvolver minhas aulas considerando o modelo situacional-ativo, como apresento a seguir.

Quadro 1: Plano de aula na perspectiva do modelo situacional-ativo

Plano de Aula 1

Turma: 6º T1

Professor: Jonas Roberto Schreiner

Temática de ensino: Esportes de invasão – Handebol

Objetivo: Posicionar-se entre o atacante direto e a meta que defende

Atividade de aquecimento (5 minutos): Todos os alunos ficarão posicionados em uma das linhas de fundo, exceto o pegador, que estará na linha do meio da quadra. Ao sinal do professor, os alunos devem passar para o outro lado da quadra, sem ser tocado pelo pegador, que só pode se locomover sobre a linha do meio da quadra. O aluno que for pego, também assume o papel de pegador. Após todos os alunos cruzarem a linha do meio da quadra, um novo sinal ordena uma nova rodada. A atividade termina quando todos os alunos forem pegos. O último a ser pego se torna o vencedor.

1. Jogo inicial (10 minutos)

Participantes: 4v4.

Objetivo do Jogo: Acertar o cone da equipe adversária.

Descrição: O jogo ocorre em espaço reduzido (10m x 15m, aproximadamente). O objetivo é acertar o cone da equipe adversária com a bola

de jogo. Ao mesmo tempo, a equipe deve defender o cone que fica do seu lado da quadra, evitando que a equipe adversária consiga atingi-lo com a bola.

Regras do jogo: A marcação deverá ser individual; Não pode tirar a bola da mão do adversário;

2. Consciência tática – intervenção (5 minutos)

Possíveis indagações para provocar reflexão e diálogo com os alunos sobre o objetivo da aula:

O que devemos fazer para evitar que o atacante consiga acertar o cone?

Onde devo estar posicionado quando o atacante que sou responsável receber a bola?

Como saber se o posicionamento está correto?

Estou observando a meta e o atacante ou apenas um dos dois?

3. Tarefa (10 minutos)

Participantes: 4v4

Objetivo do jogo: Fazer o gol entre os cones.

Descrição: O jogo acontece num espaço reduzido (10m x 15m, aproximadamente). O objetivo é fazer o gol, passando a bola entre os cones, que ficam a uma distância aproximada de 1 metro.

Regras do jogo: Não há goleiro; A bola não poderá ser quicada no chão; Não é permitido tirar a bola do atacante, apenas interceptá-la enquanto está em trajetória de um passe ou arremesso; A marcação deve ser individual; Quando um atacante fizer o gol sem marcação, este valerá por dois.

4. Jogo final (10 minutos)

Será realizado o mesmo jogo inicial. A intenção é observar se os alunos avançaram. Antes de iniciar é importante apontar aos alunos a necessidade de marcar individualmente e se posicionar em uma linha imaginária entre o atacante e a meta.

Regras do jogo: A marcação deverá ser individual; Não pode tirar a bola da mão do adversário.

Diálogo final (5 minutos): Ao final da aula, através de um diálogo, o professor pode destacar a importância de observar antes de agir e apontar como isso pode influenciar para um melhor desempenho do aluno e da equipe. Antes de executar a ação, o portador da bola precisa tomar decisões benéficas em prol de sua equipe. Os alunos precisam compreender que é fundamental observar as situações do jogo antes de realizar as ações.

Fonte: Adaptado de González, Borges e Impolcetto (2017)

Como este plano de aula representa, alterei radicalmente minha compreensão sobre a abordagem dos esportes com interação em minhas aulas. Atualmente, analiso os esportes a partir do modelo situacional-ativo priorizando tarefas com interação, em espaços reduzidos, nas quais o aluno se depara mais vezes com situações de jogo e precisa tomar decisões constantes antes de efetuar as ações.

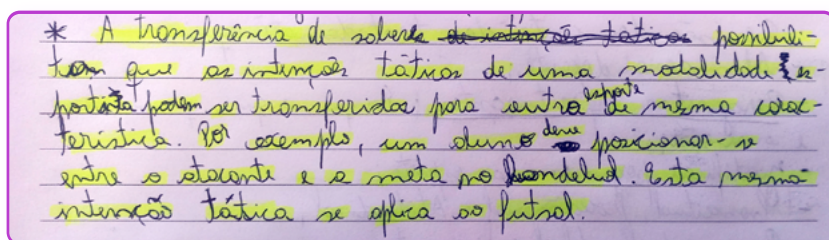
A compreensão sobre a utilização do modelo de ensino situacional-ativo, no ensino dos esportes com interação entre adversários, facilitou a aprendizagem sobre outro tema importante: a transferência de saberes entre modalidades de mesma característica. A partir do estudo do *transfer*²⁴ na disciplina “Metodologia do Ensino dos Esportes com Interação”, aprendi que as intenções táticas²⁵ dos

²⁴ Segundo Bayer (1994), em esportes de mesma característica é possível ocorrer a transferência de intenções táticas, de modo que um conteúdo aprendido/realizado numa modalidade pode ser utilizado em outra. Um exemplo dessa possibilidade foi apresentado na recente pesquisa de Corso (2023), na qualos resultados apontaram que houve transferência da intenção tática “passar a bola ao companheiro desmarcado” do basquetebol para o futebol.

²⁵ Este conceito está relacionado a tomadas de decisões de acordo com as situações do jogo. Alguns exemplos são: observar antes de agir, desmarcar-se para receber a bola, responsabilizar-se pelo atacante direto, entre outros. Normalmente, são questões ligadas

diferentes subpapéis,²⁶ podem ser transferidas de uma modalidade para a outra, desde que sejam do mesmo tipo, por exemplo, entre esportes de invasão, o que gerou a seguinte anotação em meu caderno.

Figura 4: Transferência de saberes



Fonte: Caderno da disciplina “Metodologia do Ensino dos Esportes com Interação” no curso de educação física da Unijuí

A compreensão sobre a transferência dos saberes influenciou na organização e no planejamento da oferta dos esportes para minhas turmas ao longo dos dois últimos anos. Como há um limite de aulas para buscar o desempenho procedimental dos alunos nos esportes, pois atualmente trabalho com outros temas também, aprendi a estabelecer relações entre os aprendizados dos alunos ao longo dos anos, destacando que alguns conteúdos foram vistos em modalidades e anos anteriores. Por meio de indagações e reflexões, passei a tentar que os alunos percebessem que o aprendizado adquirido

à tática, que mais comprometem o desempenho dos alunos (González e Borges, 2020).

²⁶ De acordo com González e Borges (2020), os *subpapéis* exercidos nos esportes de invasão são: atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola.

no ensino do futsal, por exemplo, poderia ser utilizado quando estivessem atuando no handebol.²⁷

Em resumo, entendo que a partir dos estudos teóricos e práticos nas disciplinas mencionadas anteriormente, passei de uma atuação na perspectiva do modelo tradicional para um trabalho modelo no situacional-ativo. No quadro que segue apresento uma comparação de elementos que sustentam esse entendimento.

Quadro 2: Síntese de minha passagem do modelo tradicional para o situacional-ativo

Objetivo da aula		Tipos de tarefas ²⁸		Indagações		Papel prioritário do aluno	
Antes do ProEF	Após o ProEF	Antes do ProEF	Após o ProEF	Antes do ProEF	Após o ProEF	Antes do ProEF	Após o ProEF
Relacionado exclusivamente à técnica	Centralidade nas intenções táticas, trabalhando a técnica quando for um empecilho	Predominância de tarefas tipo 1 e 2	Predominância de tarefas tipo 3 e 4	Não realizava	Sempre realizo. Há um momento específico da aula no qual ocorre a conscientização tática. Faz parte do método de ensino	Passivo	Ativo

Fonte: Os autores (2023)

²⁷ Não consigo apontar se isso ocorreu efetivamente. Para obter a resposta seria preciso um estudo que buscasse identificar se houve ou não transferência de saberes entre modalidades, como o estudo de Corso (2023) buscou.

²⁸ As tarefas de tipo 1 e 2 não apresentam tomada de decisão. São tarefas que estabelecem

Essa mudança “não é pouca coisa”, pois representa oportunizar aos meus alunos uma possibilidade de atuação esportiva que eles não aprenderiam comigo antes de meu ingresso no ProEF e, conseqüentemente, antes de eu estudar os modelos de ensino dos esportes. Esse acontecimento é similar aos achados no estudo de González e Borges (2015). Segundo os autores, assim como no meu caso, cinco professores desconheciam outra forma de ensinar esportes que não fosse a perspectiva tradicional voltada à execução de gestos motores. Isso lhes causava desconforto e angústia. Após um período de estudo houve uma mudança de concepção dos docentes que foi confirmada por meio das análises comparativas antes e após os estudos: “a) dos diagnósticos de uma turma de alunos em um jogo 3x3; b) dos planejamentos das aulas; c) das observações das aulas ministradas pelos educadoras; d) das falas, manifestações e comportamentos durante os encontros” (González e Borges, 2015, p. 181). Com isso, os participantes da investigação passaram a pensar o ensino dos esportes a partir do modelo de ensino centrado na tática, assim como ocorreu em meu caso.

Outro estudo que também ressalta a importância e os resultados de professores estudarem a dimensão tática nos esportes de invasão foi realizado por Borges et al. (2017). Após vários encontros semanais, alicerçados em fundamentos teóricos relacionados à tomada de decisão e à perspectiva do modelo de ensino situacional-ativo, os professores alteraram sua forma de ensinar modalidades esportivas com interação.

Assim, os resultados da minha pesquisa, alinhados com os estudos apresentados, indicam a necessidade de docentes e instituições de ensino superior que formam professores no Brasil –na graduação,

gestos motores predefinidos. Ou seja, não apresentam interação entre adversários. As tarefas tipo 3 e 4 apresentam interação entre adversários, por isso exigem tomada de decisão antes de realizar as ações técnicas (González e Borges, 2020).

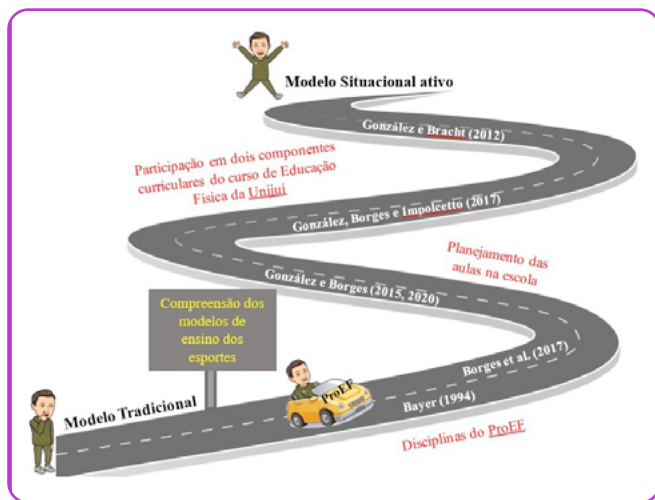
na pós-graduação, em programas como PIBID, Residência Pedagógica, PARFOR, entre outros–, dedicarem atenção à reflexão dos professores formados e em formação, sobre os modelos de ensino dos esportes com interação entre adversários. Como Castelani Filho (2011)²⁹ defende, 90% dos cursos superiores de educação física no Brasil são desenvolvidos sob uma perspectiva de formação da década de 1940. Mesmo que passados mais de dez anos da afirmação do autor, a se confirmar tal entendimento, o que é bastante verossímil, na maioria das universidades o ensino dos esportes com interação entre adversários está pautado pela perspectiva tradicional, o que dificulta uma mudança de paradigma no ensino dos esportes e ressalta a necessidade de mais atenção das universidades a esse tema.

Em síntese, em vários momentos durante o ProEF tive a oportunidade de estudar sobre os modelos de ensino. Ao tomar contato com o modelo situacional-ativo, passei a perceber outra forma de ensinar os esportes que gera um aprendizado mais efetivo e um melhor desempenho dos meus alunos. Ao passar por reflexões e discussões acerca do tema, compreendi que esse modelo de ensino considera a lógica interna dos esportes permitindo reconhecer a pertinência da dimensão tática, ao contrário da perspectiva tradicional que desenvolve predominantemente os gestos motores, sem considerar a importância das tomadas de decisões dos sujeitos, que ocorrem a cada ação do jogo.

A figura que segue apresenta a síntese do caminho percorrido durante o ProEF, que me levou a mudar a forma de ensinar esportes.

²⁹ Estudei o material deste autor durante a disciplina “Metodologia da Educação Física” no ProEF.

Figura 5: Do modelo tradicional para o modelo situacional-ativo



Fonte: Os autores (2023)

Considerações finais

A busca pelo ProEF teve como objetivo central qualificar minha atuação docente. Afinal, ao iniciar a docência na escola, percebia que eu não estava plenamente preparado para “dar conta” de ensinar considerando a especificidade da educação física e o direito de aprendizagem dos alunos, especialmente, em relação aos esportes. Passados dois anos do meu ingresso no ProEF, percebi que eu havia alterado minha concepção sobre o ensino dos esportes com interação, mudando a forma de atuação docente. Ao tentar verificar quais fatores induziram tal mudança, identifiquei diversas ações que havia realizado no mestrado e uma série de materiais que tinha estudado ao longo de dois anos.

Respondendo o objetivo da pesquisa, entendo que o fator que possibilitou mudar minha abordagem dos esportes nas aulas de educação física escolar, a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, foi o estudo do assunto Modelos de Ensino dos esportes. O contato com essa temática mudou radicalmente minha concepção sobre a abordagem de modalidades com interação entre adversários. A partir do reconhecimento da lógica interna, passei a considerar a dimensão tática em meu trabalho e a atuar na perspectiva do modelo situacional-ativo.

A partir do ingresso no ProEF e dos estudos sobre modelos de ensino dos esportes, passei a considerar a lógica interna das modalidades ao planejar, ensinar e avaliar. Entendi que o modelo de ensino situacional-ativo considera a lógica interna das modalidades esportivas com interação entre adversários, rompendo com a perspectiva tradicional do ensino dos esportes. Isso é fundamental uma vez que, se em determinada modalidade, os participantes precisam “ler o jogo”/perceber informações e escolher qual ação é a mais adequada. Por isso, não basta ensinar apenas a execução de gestos motores.

Hoje reconheço que esportes de invasão exigem constantes tomadas de decisões, logo, o ensino de habilidades técnicas separadas do contexto do jogo pode ser realizado, mas não é adequado ser a centralidade, tampouco, ocupar a maior parte da aula. A compreensão sobre essa temática facilitou a aprendizagem sobre outro tema importante: a transferência de saberes entre modalidades de mesma característica. Aprendi que as intenções táticas dos diferentes subpapéis, podem ser transferidas de uma modalidade para a outra, desde que sejam do mesmo tipo, por exemplo, entre esportes de invasão.

Num estudo futuro, pretendo convidar colegas professores de Educação Física que percebem o ensino dos esportes a partir da perspectiva do modelo tradicional, para estudar colaborativamente o mode-

lo situação-ativo. Quem sabe assim, eu possa ajudá-los a perceber outro modo de ver as modalidades esportivas com interação entre adversários, como eu tive oportunidade ao cursar o ProEF da Unijuí.

Bibliografia

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro.

Borges, R. M. (2019). *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na Educação Física escolar*. Curitiba: Editora CRV.

Borges, R. M. et al. (2017). “Diálogos sobre o ensino dos esportes: formação continuada por meio da pesquisa-ação”. Em *Movimento*, Vol. 23, Nº 3, pp. 1025-1038.

Bossle, F. et al. (2009). “Autoetnografia: Possibilidades de Investigação e de Formação no Âmbito da Educação Física”. Em *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Nº 16, Salvador.

Brasil. República Federativa do. Ministério da Educação (2017). *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

Castellani Filho, L.(2011). Professor Lino Castellani Filho entrevistado por Juca Kfourri. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_5CdwUpNqdg. Acesso em 20 de agosto de 2023.

Corso, J. S. (2023). *Transferência de intenções táticas entre esportes de invasão: o caso do futebol para o basquetebol*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Goellner, S. V. et al. (2010). “Pesquisa Qualitativa na Educação Física Brasileira: Marco Teórico e Modos de Usar”. Em *Rev. da Educação Física/UEM*, pp. 381-410.

González, F. J. e Borges, R. M.(2015). “Diálogos sobre o ensino dos Esportes da Educação Física Escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada”. Em *Motrivivência*, Vol. 27, Nº 45, pp. 172-188.

González, F. J. e Borges, R. M.(2020). *Metodologia do ensino dos esportes*. Ijuí: Unijuí.

González, F. J., Borges, R. M. e Impolcetto, F. M. (2017). “Handebol”. Em González, F. J., Darido, S. C. e Oliveira, A. A. (org). *Esportes de Invasão*. Maringá: Eduem, pp. 219-276.

González, F. J. e Bracht, V. (2012). *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

González, F. J. e Fraga, A. B. (2009). “Referencial Curricular de Educação Física”. Em Rio Grande do Sul/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Vol. 2, Porto Alegre: SE/DP, pp. 113-181.

Kock, K. F., Godoi, C. K. e Lenzi, F. C. (2012). “Discussão e Prática

da Autoetnografia: Um Estudo sobre Aprendizagem Organizacional em uma Situação de Catástrofe”. Em *Rev. Gestão Organizacional*, Vol. 5, Nº 1.

Mallmann, A. H. R., González, F. J. e Borges, R. M. (2021). “A mudança de compreensão de um formando em Educação Física acerca do sentido do componente curricular na escola: uma autoetnografia”. En *Revista Motrivivência*, Vol. 33, pp. 1-20.

Sá Silva, J. R., Almeida, C. D. y Guindani, J. F. (2009). “Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas”. En *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Vol. 1, pp. 1-15.

Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.

3. 4. Histórias de vida de professores de educação física iniciantes: tempos, espaços, sujeitos e contextos de formação

Por José Ângelo Gariglio (*Universidade Federal de Minas Gerais*)³⁰

Introdução

O presente artigo relata achados de uma pesquisa que teve como objetivo central conhecer e analisar as percepções que professores/as iniciantes de educação física constroem acerca das relações entre as experiências formativas incorporadas no transcorrer de suas trajetórias de vida e o enfrentamento dos desafios colocados pelo início da carreira docente, no contexto de escolas das redes de ensino pública e privada no Brasil. De forma mais específica, a pesquisa nutre-se de estudos no campo da formação de professores que tem procurado romper com a tradicional ruptura do eu profissional e do

³⁰ Contacto: angelogariglio@hotmail.com.

eu pessoal, de forma a recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (Nóvoa, 1991). Tal perspectiva, toma a pessoalidade como uma face da identidade docente, em tensão, interdependência e complementaridade com os aspectos da profissionalidade docente. Aspectos esses (da pessoalidade) forjados em situações e contextos diversos e podem atuar de forma silenciosa em ações de julgamento e deliberação em contextos de atuação profissional (Tardif e Raymond, 2000).

Tendo esse debate em perspectiva, partimos da premissa de que as trajetórias de vida e a pluralidade das experiências formativas (informais, não formais e formais) incorporadas em diferentes tempos da vida, contextos e instituições, podem vir a se constituir em um reservatório de saberes (saberes, saber-ser, saber-fazer) os quais os docentes iniciantes mobilizariam em situações de enfrentamento dos desafios e dilemas da iniciação à docência, ciclo da carreira docente esse marcado, em geral, por sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade, ambiguidade e intensos processos de aprendizagem profissional (Papi e Martins, 2010). Neste horizonte investigativo, o estudo toma como referência as narrativas de 12 professores/as de EF iniciantes, licenciados/as pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim identificar e problematizar possíveis continuidades, descontinuidades, rupturas, quebras, desníveis entre as experiências de formação vividas ao longo da vida e o enfrentamento dos desafios da iniciação à docência no espaço escolar.

Assim, buscamos construir respostas a tais questões: As experiências formativas não formais e informais são mobilizadas na lida com os desafios da iniciação à docência? Que experiências formativas seriam essas? De que forma as experiências formativas incorporadas na socialização primária (familiar, escolar, dentre outras) participam, informam e tornam-se referências morais, afetivas e práticas à atuação profissional de professores de iniciantes? Em que medida as experiências de socialização secundária atuam nos processos de

exploração e estabilização na/da profissão docente? De que maneira as experiências formativas incorporadas ao longo da vida articulam-se às características do período da iniciação à docência?

Histórias de vida, histórias de formação

Estudos que tratam das tipologias dos saberes docentes têm chamado atenção para a necessidade de reconhecer as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, de que parte dos saberes que compõem o reservatório de saberes dos professores tem sua inscrição na história de vida desses sujeitos, que transcende e ultrapassa os saberes formalizados da universidade e/ou os saberes edificados ao longo da carreira docente. Para estes estudos, essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes (Tardif e Raymond, 2000). Nesta direção, estudos que se dedicam a identificar, descrever e problematizar as características do pensamento dos professores e de formas de deliberação em situações de ação, tem apontado para a necessidade de olhar, de forma mais analítica, aos processos de socialização não circunscritos a formação e atuação profissional. Isso porque, em tais cursos de vida seriam incorporados à formação dos/as professores/as determinados marcadores afetivos, conservados sob a forma de preferências, disposições e repulsões, referenciado em tempos, lugares e sujeitos, atuando de forma a indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor seriam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estruturaria, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (Tardif e Raymond, 2000).

Essa discussão nutre-se dos aportes teóricos produzidos no campo

da sociologia do conhecimento, em especial por Berger e Luckman (1980). Para esses autores o processo de socialização é um processo ininterrupto, que pode ser subdividido em dois momentos distintos e interdependentes: a socialização primária e secundária. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e por meio da qual torna-se membro da sociedade. Nela, os outros significativos (pais, irmãos, professores) são-lhe impostos, e a definição destes à situação de cada um no mundo apresenta-se como a realidade objetiva. Aqui se constituiu o primeiro mundo do indivíduo, e sua peculiar solidez pode ser explicada pela inevitabilidade da relação dos indivíduos com estes outros significativos (familiares, professores). Em função disso, a socialização primária implicaria mais do que aprendizado puramente cognoscitivo, mas ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Por isso, o mundo interiorizado na socialização primária tornar-se-ia mais entrincheirado na consciência daqueles dos mundos interiorizados nas socializações secundárias.

Apesar da forte carga emocional presente na socialização primária, a socialização nunca é total, nem jamais acabada. Numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela distribuição social do conhecimento faz-se necessário processos de socialização secundária. Nela são interiorizados submundos institucionais ou baseados em instituições. Ela exigiria, segundo Berger e Luckmann, a aquisição de vocabulários específicos de funções e interiorização de campos semânticos e condutas de rotina numa área institucional. Os submundos institucionais interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades mais ou menos parciais, comparativamente com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes caracterizadas por componentes normativos e afetivos. Haveria, portanto, uma espécie de sobreposição entre estes tipos de socialização, já que não se pode construir a realidade do nada. Isto representaria um problema porque a realidade já interiorizada

tem a tendência a permanecer. Sejam quais forem os conteúdos a serem interiorizados, precisam, de certo, sobrepor-se esta realidade já presente.

Haveria, portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primárias e secundárias. Tal passagem pode vir a tornar-se um problema mais ou menos difícil, conforme o caso. Por vezes são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na socialização primária. Ao contrário, seria preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas na socialização secundária. Portanto, o tempo é, para Berger e Luckmann uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser revertida facilmente. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. Para isso, os/as professores/as utilizariam referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica (Tardif e Raymond, 2000).

Tais reflexões tomam as histórias de vida como uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. Estes processos formativos ocorrem em lugares e tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como recordações-referências constitutivas das narrativas de formação (Josso, 2007). A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida

passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para a formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (Dominicé, 1988). Como mostra uma abundante literatura o campo da formação de professores (Goodson, 1991; Figueiredo, 2007; Tardif e Raymond, 2000), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor, da função da escola, do ofício de aluno e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, em especial, de sua trajetória de formação na escola básica.

Sobre esse ponto, Goodson (1991) coloca em questão os estudos que têm uma incidência direta e predominante sobre a prática docente, por considerá-la o aspecto mais exposto e problemático do mundo dos professores (é como se o professor fosse a sua própria prática). Tal incidência deveria ser complementada, pelo menos parcialmente, com uma consideração mais lata sobre a vida do professor. Isso porque os professores ao discorrerem sobre seus processos de formação fazem menções constantes a fatos, sujeitos, contextos, incidentes críticos diretamente relacionados a suas histórias de vidas, em especial, a situações relacionadas a contexto de origem mais primária, ou seja, fora dos submundos profissionais. Dada a relevância afetiva, moral e ética do experienciado nas histórias de vida, faz necessário, segundo o autor, entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político. A atuação dos professores no contexto escolar está diretamente ligada a essas suas experiências.

Tal perspectiva de análise deveria galgar uma dimensão política porque em contextos de crise e de desejo de mudança na educação deveriam tomar como de referência o potencial do professor como agente de mudança positiva. Sendo necessário para tal, dar destaque à sua biografia pessoal –às missões e entregas pessoais que subjazem aos seus sentidos de vocação e de zelo pela sua profissão–. Ainda sobre a importância das histórias de vida no processo

de formação dos professores, Nóvoa (2000) lembra que o processo de construção identitária dos professores tem como um dos seus lastros a apropriação dos sentidos da sua história pessoal e profissional. É um processo que passa também pelo exercício da autonomia e que se faz no tempo, nas decisões tomadas diariamente, as quais, para nós professores, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Para o autor, precisamos operar com uma nova epistemologia da formação que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes momentos de sua vida. É por esta razão que, desde há algumas décadas, se admite que a qualidade do trabalho do professor está fortemente relacionada com o desenvolvimento do “professor total”. Para este conhecimento contribuem de forma significativa os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas competências, assim como aquilo que é, os seus propósitos, a sua biografia e experiências de vida, bem como os diversos contextos em que está inserido (Hargreaves, 1992).

Os estudos sobre histórias de vida de professores de EF têm reforçado tais apontamentos e reflexões. Pesquisas nesta área revelam que as experiências esportivas na infância e adolescência (fora e dentro da escola) são determinantes para escolha da profissão (Santos et al, 2009, Almeida e Fenstenseifer, 2007). Mais do que isso, as experiências sociocorporais construídas nas trajetórias individuais de relação com o esporte, impactam a forma como estes sujeitos se relacionam com os conhecimentos acadêmicos da área, bem como na construção de representações sobre o campo de atuação profissional (Figueiredo, 2008). Tais pesquisas destacam singularidades do processo de formação de professores de EF ao longo da vida, em especial, as conexões entre a corporeidade, a educação do corpo e o contexto específico de atuação profissional de docentes da EF. Destaca-se aqui a importância de uma das dimensões da identidade existencial dos sujeitos: Ser de ação corporal (Josso, 2007). Segundo

a autora, o Ser de ação corporal é sem dúvida a dimensão de nosso ser-no mundo que permite tornar tangíveis com mais evidência as formas de laços e de realizações que ele envolve, é a existencialidade em suas facetas aparentes, visíveis.

Ciclos de desenvolvimento profissional e a iniciação à docência

A literatura no campo da formação de professores tem apontado que o processo de formação de professores seria marcado pela existência de marcadores temporais (ciclos, fases) que, à sua maneira, contribuem diversamente ao desenvolvimento profissional docente. Para Feiman-Nemser (1984), tais ciclos seriam quatro: pré-formação, formação inicial, indução e formação em serviço. Flores e Day (2006) reforçam a tese de que existiriam também três fenômenos de marcação que têm forte influência sobre o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional dos professores: a influência anterior à experiência de formação profissional, a formação acadêmica/profissional inicial (licenciatura) e o exercício profissional nos contextos de ensino. Nesse debate teórico sobre os ciclos ou as fases do desenvolvimento profissional dos/as docentes, pode-se perceber que, sobre determinado ponto, há certo consenso de que as experiências formativas anteriores à formação acadêmico inicial e a iniciação à docência são dois momentos singulares da trajetória de formação dos professores, e que, enquanto tal, poderiam influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, como também, no processo de desenvolvimento profissional.

No que trata da fase da iniciação à docência, é vasta a literatura que tem descrito e analisado os aspectos que demarcam as singularidades deste tempo da carreira docente. Em geral, a entrada na

profissão tem sido descrita como algo traumático. O encontro com a realidade profissional é muitas vezes descrito na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo” (Kelchetermans e Ballet, 2002). A entrada na profissão é designada também como “choque de realidade” (Huberman, 1992) e “choque de transição” (Veenman, 1984). Tais termos são utilizados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com o meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino, o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter que lidar com desafios oriundos da vida quotidiana na sala de aula, da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar (Veenman, 1984).

Por outro lado, a entrada na carreira também é descrita como um período de intensas aprendizagens profissionais, dada a urgência das demandas de trabalho, das inúmeras e diversas atividades que são próprias da função docente (ensino, planejamento, administração) e da grande autonomia de trabalho na sala de aula, que torna o professor, muitas vezes, a única a pessoa recurso em contexto de ação. Neste ambiente de urgências e incertezas, as descobertas da profissão podem ser inúmeras e plurais: a identificação dos alunos reais, o conhecimento da burocracia escolar, o controle do tempo (subjetivo e objetivo), estratégias de supervisão da sala de aula, lidar com conteúdos de ensino até então nunca ministrados ou conhecidos, participar de forma ativa das reuniões colegiadas da escolas, manter a disciplina dos alunos, implicá-los nas ações de ensino e aprendizagem, manter o equilíbrio emocional face às tensões decorrentes das interações entre os atores escolares, articular a vida profissional e vida privada, dentre outras possibilidades de exploração e descoberta da vida profissional. Neste contexto de intensas

e múltiplas experiências profissionais, a percepção da autoeficácia docente pode arrefecer os sentimentos dolorosos do choque da realidade. Com muita frequência, os aspectos do choque da realidade e da descoberta da profissão ocorrem em paralelo, sendo a positividade da experiência do segundo aspecto é que o faria suportar as agruras do primeiro (Huberman, 1992).

A iniciação na profissão docente, portanto, poderia ser considerada um momento-charneira na vida de um professor. Estes momentos vinculam-se a situações de conflito e/ou de mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com conhecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nos momentos-charneirais, os sujeitos confrontam-se consigo mesmos. A descontinuidade impõe aos sujeitos transformações mais ou menos profundas e amplas e surgem-lhes perdas e ganhos (Josso, 1987). No caso dos professores iniciantes, trata-se da difícil e complexa experiência de transição entre a vida de estudante e a vida de ser, pensar e agir como professor. Ao tomarmos as experiências formativas incorporadas no curso das histórias de vida como parte importante do processo de constituição da personalidade e profissionalidade, e por entender que tais dimensões da identidade docente se interpõem, nos arriscamos a inferir que os professores iniciantes se valem de suas biografias e de seus processos formativos diacrônicas e sincrônicas, para fins de enfrentamento dos dilemas profissionais colocados pela iniciação à docência. Ao contrário, pode-se também inferir que as crenças, valores e disposições incorporadas nas histórias de vida dos professores podem criar dificuldades ao processo de exploração e estabilização da profissão, atuando de forma a retardar ou mesmo paralisar decurso do desenvolvimento profissional.

Metodologia

Método

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, pois pretende compreender em profundidade os sentidos e significados construídos pelos professores de EF iniciantes acerca dos conteúdos, do valor e do alcance existencial/profissional das experiências formativas incorporadas ao longo da vida. Apostamos na singularidade da ação interpretativa da realidade perpetrada pelos sujeitos.

Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa fez uso de apenas um único instrumento de pesquisa: a entrevista narrativa. Este tipo de entrevista caracteriza-se, segundo pela Souza (2008), como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação. Como técnica singular de conduzir/construir uma entrevista, a entrevista narrativa caracteriza-se por ser menos diretiva, comparativamente com outros tipos de entrevista existentes (estruturada, semiestruturada), de forma a possibilitar ao interlocutor mais liberdade para escolhas de fatos, interpretações e do fio condutor de sua narrativa.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa são 12 professores/as (7 mulheres e 5 homens) de EF formados em licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Todos estes sujeitos da pesquisa tinham até

no máximo três anos de inserção profissional na escola, ou seja, todos ainda professores iniciantes na carreira docente.

Alguns achados da pesquisa

As/os 12 docentes quando solicitados a elegerem, em suas histórias de vida, experiências de formação que entendiam ser significativas para sua atuação e formação profissional, quase sempre preferiram construir suas narrativas por meio de uma lógica cronológica. Em função disso, foram recorrentes relatos com indicações de experiências de caráter diacrônico e sincrônico. São relatadas experiências diversas de formação nos tempos da infância e juventude, nos contextos familiar, escolar, religioso, em projetos culturais e em instituições de participação política (movimento estudantil, partidos políticos). Além disso, as vivências narradas pelos professores/as expressam o papel central das interações humanas e de sujeitos significativos diversos (pais, mães, irmãos, professores/as, colegas de universidade, colegas de universidade) fundamentais à construção de trajetórias de vida mais contínuas, sem grandes quebras, desníveis e discontinuidades gritantes passíveis, por exemplo, de interromper o processo de desenvolvimento humano e a concretização de projetos de vida acalentados na infância e na juventude. As vivências indicadas pelos sujeitos da pesquisa indicam conteúdos e situações plurais de formação: recuperação/manutenção da autoestima em contextos de vulnerabilidade, apoio e solidariedade em comunidades de referência, a ampliação da capacidade de leitura política, expansão da educação sensível, a descoberta de outros mundos (culturais) fora do universo circunscrito aos bairros de origem, a incorporação de competências diversas (corporais, relacionais). Os relatos dos/das professores/as sugerem que muitas dessas experiências formativas são passíveis de serem mobilizadas e transferidas para situações de trabalho na escola, indicando certa

coerência entre as interiorizações das realidades primitivas (socialização primária) e a necessidade urgente de lidar com os submundos profissionais expressos no início da carreira.

Outro dado que emergiu em nossas análises foi a relação entre a origem de classe e a percepção de parte dos professores/as que tal matriz social era geradora de uma certa resiliência frente as agruras do contexto de transição para a vida profissional. A precariedade das condições materiais e simbólicas a qual estavam submetidos, os perigos da vulnerabilidade social constante, a luta em condições desiguais para chegar à universidade pública, foram tomadas como elementos constituintes de suas identidades docentes. Este núcleo identitário era tomado como uma espécie de autoridade, capaz de favorecê-los na luta por poder e reconhecimento social dentro da institucionalidade escolar. Tal autoridade seria decorrente de um acúmulo de conhecimento experiencial sobre a cultura dos estudantes da classe popular, fruto de uma socialização antecipatória nas escolas e bairros de periferia, nos marcos temporais da infância e juventude. Aliado a estas percepções, os professores expressam em suas narrativas que sua origem de classe (popular) seria potencializadora de um compromisso ético-político com os estudantes de mesma origem social. Tal compromisso adviria de uma espécie de dever de memória com a sua própria trajetória de vida – e com todos aqueles que os apoiaram no projeto de chegada e conclusão do curso superior – e de outros tantos estudantes da classe popular que vivem ou viverem em condições análogas. Tal compromisso era, portanto, como uma espécie de colchão ético amortizador de sentimentos de desesperança profissional e desinvestimento pedagógico.

Considerações finais

Os achados da nossa pesquisa mostraram que as experiências de

formação incorporadas no percurso das histórias de vida podem se constituir em disposições sociais passíveis de serem mobilizadas em contextos de transição de vida, como no caso do início da carreira docente. No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, são destacados aspectos que indicam um fluxo experiencial que comporta certa coerência entre o processo de socialização primária e secundária. Dentre elas, destaca-se o conhecimento acumulado sobre os estudantes (suas linguagens, modo de ser e comportar) e domínio de certas competências que favorecem uma relação de maior intimidade (corporal) com conteúdos de ensino, o que em ambos os casos, torna o desafio de ensinar algo mais seguro, previsível e menos traumático. Além disso, as narrativas dos professores põem em relevo o caráter interativo dos processos de formação. Diferentes tipos de sujeitos, tornadas referências de apoio em diferentes momentos da vida são apontados como fundamentais à manutenção da autoestima, como para o necessário reconhecimento intersubjetivo em situações nos quais os sujeitos estão expostos aos riscos de relações humanas reificadoras.

Por fim, as narrativas apontam para uma diversidade enorme de vivências e contextos de formação, como de construção de sentidos e significados em relação às mesmas. Tal diversidade aponta para a relativização da ideia dos ciclos de vida confinados em marcos temporais muito rígidos, definidos de maneira a priori. A experiência de iniciação à docência deveria ser vista, portanto, como um fenômeno social plural, situado e intrasferível, visão que relativizaria os marcadores temporais (cronológicos) dos ciclos da carreira docente, como da caracterização de significados mais gerais sobre a experiência de iniciar a carreira docente.

Bibliografía

Almeida, L. e Fensterseifer, P. E. (2007). “Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino”. Em *Revista Movimento*. Vol. 13, Nº 2, pp. 13-35.

Berger, Peter L. e Luckmann, T.(1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes.

Dominicé, P. (1988b). “O que a vida lhes ensinou”. Em Nóvoa, A. e Finger, M. (eds.).*O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 131-153.

Feiman-Nemser, S. e Floden, R. E. (1984). *The cultures of teaching*. Occasional Paper Nº 74. Michigan: The Institute for research on teaching, p. 80.

Figueiredo, Z. C. C. (2008). “Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física”. Em *Revista Movimento*, Vol. 14, Nº 1, pp. 85-110.

Flores, M. A. e Day, C. (2006). “Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study”. Em *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, Nº 2, pp. 219-232

Hargreaves, A. (1992). “Introduction”. Em Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds.). *Understanding Teacher Development*. London: Cassel, pp. 1-19.

Huberman, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. Em Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.

Josso, C. (2007). “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”. Em *Educação*, 3(63), pp. 413-438.

Josso, C. (2010). “Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação”. Em Nóvoa, A. e Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN.

Kelchtermans, G. e Ballet, K. (2002). “Micropolitical literacy: re-constructing a neglected dimension in teacher development”. Em *International Journal of Educational Research*, V. 37, pp. 755-767.

Nóvoa, A. (1991). “O passado e o presente dos professores”. Em Nóvoa, A. (ed.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, pp. 9-32.

Nóvoa, A. (2000). “Os professores e as suas vidas”. Em Nóvoa, A. (ed.). *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

Papi, S. De O. G. e Martins, P. (2010). “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”. Em *Educação em Revista*, Vol. 26, Nº 3, pp. 39-56.

Santos, N. Z., Bracht, V. e Almeida, F. Q. (2009). “Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência”. Em *Revista Movimento*, Vol. 15, Nº 2, pp. 141-165.

Souza, E. C. de. (2008). “Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação”. Em Passeggi, M. da C. e Souza, E. C. de. *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, pp. 85-101.

Tardif, M. e Raymond, D. (2000). “Saberes, tempo e aprendizagem

do trabalho no magisterio”. Em *Educação e Sociedade*, Nº 73, pp. 209-244.

Veenman, S. (1984). “Perceived problems of beginning teachers”. En *Review of Educational Reserch*, Vol. 54, Nº 2, pp. 143-178.

04

**Educación Física,
y Formación
Docente**

4. 1. Los impactos de la escritura en la formación de formadores en el ISEF de General Pico (La Pampa)

Por Kevin Coria y Juan Giménez

(Instituto Superior de Educación Física de General Pico)

Resumen

El presente trabajo aborda la complejidad de los procesos de escritura que se presentan durante la formación inicial, con la intención de promover intervenciones que favorezcan una mirada más atenta y profunda, en el sujeto que escribe y se reescribe con las propuestas de escritura.

Se hace especial reconocimiento que en el ISEF la escritura ha sido una práctica fundamental y muy valiosa para pensar, repensar, producir, interpelar y reflexionar en todas las unidades curriculares. Aunque, por otro lado, se desconoce cuáles son las estrategias, sentidos o significados que las propuestas de escritura representan para las y los docentes que llevan adelante la práctica de enseñanza

por medio de la palabra escrita. Quizás allí la mayor sospecha que tenemos del objeto a indagar es que no existen criterios unificados para abordar la escritura y, en consecuencia, cada unidad curricular propone a su estilo y acorde a sus necesidades académicas.

La presencia reiterada de lapicera, papel, hojas, cuaderno, computadoras y mochila en el ISEF, indica la íntima, histórica y estrecha relación entre el universo de la escritura, las prácticas corporales, el sujeto estudiante en formación, los y las docentes y las propuestas de escritura en la institución. De hecho, la práctica escritural ocupa un lugar significativo como posibilidad de sacar el propio saber bajo el vínculo pedagógico. Tomados en su materialidad, los objetos de escritura permiten no solo la percepción de los contenidos enseñados, sino también comprender el conjunto de haceres en cada área o materia en particular.

En este sentido, logramos percibir en un primer momento que las propuestas de escritura en el profesorado son muy productivas, ricas y diversas, según las diversas áreas formativas que invitan a deconstruir y construir al futuro profesor/a de educación física. Por ende, se ha construido un capital narrativo muy interesante durante estos 33 años de vida de la institución. A su vez, no conocemos qué saberes propios se van reconstruyendo con respecto a la escritura y la trayectoria del estudiante en formación. Es decir, los saberes que se ponen en juego, sus particularidades, características y, en consecuencia, cómo impactan al estudiante en su proceso de formación, en su trayectoria de escritura y sobre las representaciones que traen producto de su biografía escolar y sociocultural. Percibimos que los y las estudiantes ingresan al profesorado para hacer deportes o actividad física en su mayoría. En contrapunto, creemos que no ingresan para estudiar, leer y escribir.

En este encuadre, pretendemos conocer el objeto según tres dimensiones:

- 1) La escritura como propuesta docente.

- 2) Los y las estudiantes y su trayecto formativo en relación a las propuestas de escritura. Lo que producen.
- 3) La escritura entre docentes y estudiantes en contexto de pandemia.

Problema

La génesis del problema a investigar parte de haber puesto en juego nuestras autobiografías, nuestro recorrido en el trayecto de la formación inicial en el profesorado de educación física como estudiantes y, también, las propias experiencias docentes en la formación de formadores. Consideramos oportuno expresar que, exclusivamente, estamos acompañando a los y las estudiantes a formarse como profesores de educación física mediante la escritura como estrategia fundamental e, incluso, de allí emerge nuestra curiosidad a indagar. Allí nace el objeto. Por ende, consideramos muy interesante abordar este tema, con el cual nos vinculamos laboralmente hace ocho años. Consecuentemente, creemos elocuente y oportuno investigar sobre la escritura, sus propuestas, producciones estudiantiles y lo que ocurrió en el contexto de pandemia en la casa formadora.

En este sentido, logramos percibir en un primer momento que las propuestas de escritura en el profesorado son muy productivas, ricas y diversas, según las diversas áreas formativas que invitan a deconstruir y construir al futuro profesor/a de educación física. Así, conocemos que la escritura se aborda de diferentes formas y, tal vez, con conceptos y sentidos diversos en las propuestas de escritura y en la tarea de escribir y de escribirse del estudiante.

En consecuencia, reconocemos que la escritura, históricamente para nuestro instituto, ha sido un instrumento valiosísimo para pensar, repensar, producir nuevos conocimientos, interpelar y reflexionar en todas las unidades curriculares del profesorado.

Sabemos que la escritura forma parte de las estrategias de formación, pero no sabemos cuáles son las estrategias de escritura utilizadas en las propuestas por los y las docentes, su planificación, sus contenidos, etc., y al momento de escribir por los y las estudiantes. Sospechamos que en algo difieren o no, según las propuestas de escrituras individuales y colectivas, por ejemplo. Tal vez se ponen en juego implícitamente varios de estos aspectos y muchos más que no podemos llegar ni siquiera a imaginarlos en este momento.

El equipo investigador definió abordar como objeto de conocimiento la escritura en la formación inicial del profesorado de educación física, desde su origen hasta la actualidad. Creemos elocuente y relevante expresar la esencia y la potencia que posee nuestro desafío enfocándolo a partir de la siguiente cita textual de Rozengardt (2020), que extraemos de nuestro marco teórico. Allí, producto de su tesis doctora, el autor plantea:

En el caso de las organizaciones de formación en EF, se trata, centralmente, de la experiencia deportiva y el dispositivo pedagógico vivido en las escuelas. La formación docente no es solo un tránsito instructivo, sino que combina la apropiación de información con los procesos socializadores. Por ello, la formación es producto de una serie de experiencias que viven los educandos. Estas experiencias contienen, precisamente, informaciones, conocimientos, procedimientos para actuar junto a valores, tanto los dichos como los actuados (p. 64).

Aquí nos interesa fundamentar que el principal motivo de ingreso de los y las estudiantes al profesorado de educación física no es por el gusto de escribir, de leer o estudiar. Todo lo contrario, ingresan con una fuerte experiencia deportiva que, tal vez, generan algunos obstáculos a la hora de producir mediante el lenguaje escrito. Para enriquecer esta caracterización de la cultura experiencial de los y

las estudiantes, afirmamos conforme al equipo que indagó sobre los motivos de la elección de la carrera en los siguientes años: 1990, 1991, 2005, 2011, 2013. Acosta, Pizarro y Vranken (2015, cita 117) señalan que

los resultados expresan un piso del 50% de motivos de elección de la carrera en torno al deporte, sobre todo, con cercanía a la práctica o al gusto personal por la actividad deportiva o por hacer deportes. A veces se da junto con el gusto por la actividad física. Mucho más abajo en el registro aparece como motivo la enseñanza. Esta cultura experiencial es intensamente relatada y vivida por los y las estudiantes.

A su vez, no conocemos qué saberes se van reconstruyendo con respecto a la escritura y la trayectoria del estudiante ante esta tensión. Es decir, los saberes que se ponen en juego, sus particularidades, características y en consecuencia, cómo impactan al estudiante en su proceso de formación, en su trayectoria de escritura y sobre las representaciones que traen producto se su biografía escolar y sociocultural. Percibimos que los y las estudiantes ingresan al profesorado para hacer deportes o actividad física en su mayoría. En contrapunto, expresamos que no ingresan para estudiar, leer y escribir, es por ello que se produce una clara tensión entre el propio campo internalizado y lo que les presenta como “Una educación física diferente” en ISEF, como lo han llamado estudiantes de segundo año en su paso por el primer año de estudio en esta institución.

Advertimos que hay muchos registros escritos y documentos de gran construcción a lo largo de todos los años, de variadas y enriquecedoras experiencias que han producido efectos significativos en su formación, pero institucionalmente no sabemos si a lo largo de la trayectoria formativa hay estrategias que permitan mejorar y revisar el vínculo del estudiante con la palabra escrita. Es decir que, quizás, faltan experiencias narradas en profundidad que los invite

a pensar y revisar, lo que les pasa mediante el desafío y la tarea de escribir. Pero no solo al estudiantado, sino ¿cómo se construye, se propone y se pone en juego una tarea de escritura por parte de los docentes? ¿Qué saberes tienen de la escritura y que representaciones, quizás, ameritaría deconstruirse?

Para ello, consideramos que debemos indagar sobre los imaginarios con los que los y las estudiantes ingresan al profesorado en relación a la escritura y con su palabra, no así con su cuerpo en movimiento. Asimismo, nos interesa conocer qué provocaciones, efectos e impactos le produce al estudiante sus representaciones, reconocerlas, reconocerse, en ese vínculo con las propuestas de escritura a lo largo de todos los años de la carrera y qué sucede con lo que proponen los docentes y sus propios imaginarios. Nos preguntamos qué hay de implícito alrededor de la escritura que ameritaría visibilizarse.

En este sentido, nos interesa indagar qué sucede con las propuestas de escritura y el contexto de pandemia en el profesorado de educación física. Hemos notado que la escritura nos ofrece nuevas posibilidades a través de la tecnología, quizás, encontramos nuevas estrategias para abordar la escritura con estudiantes. Pero desconocemos cuáles serían esas nuevas estrategias que se encuentran entre estudiantes y docentes o posibles obstáculos. También desconocemos los efectos e impactos que generan las nuevas tecnologías sobre las propuestas de escritura y los modos de abordarla por los y las estudiantes en este contexto de pandemia en la formación inicial.

Esto nos condujo a las siguientes preguntas motorizadoras generales sobre las propuestas de escritura a nivel institucional y la trayectoria de los y las estudiantes en formación: ¿Hay una propuesta institucional integral o continuada a lo largo de la formación, ajustada y evaluada? ¿Cómo es la propuesta institucional? ¿Qué ocurre con la escritura a lo largo de las diversas experiencias en contexto de pandemia a través de la virtualidad y el contexto de la formación? ¿Necesitamos un proyecto superador que requiere de la revisión de

lo que se propone y de sus efectos? ¿Tenemos un registro detallado de lo que les ocurre a los y las estudiantes a partir de atravesar esas experiencias? ¿Qué revela la escritura en sus cambios formativos? ¿Qué nuevas posibilidades, obstáculos, estrategias y consecuencias ofrece escribir en contexto de pandemia? ¿Habrán surgido nuevas propuestas y formas de abordar la escritura en el profesorado de educación física?

A partir de las preguntas anteriores, definimos las dimensiones de investigación.

Dimensiones de investigación

En este sentido, nos propusimos etapas de investigación para abordar acerca del objeto de conocimiento. La primera etapa consiste en conocer la *Dimensión A*, la cual se concibe a la escritura como propuesta docente. En consecuencia, pensamos en dos variables para obtener información. La primera variable son aquellos profesores y profesoras que participaron de la génesis del proyecto institucional. Es decir, aquellos que dieron sus primeros pasos en conjunto con el ISEF y, actualmente, la mayoría se encuentran jubilados o próximamente a serlo. La segunda variable plantea comprender lo que sucedió con otros actores y la escritura docente en la organización. En este sentido, proponemos sondear a los/as profesores/as egresados del instituto que actualmente desempeñan su labor en la formación inicial.

Seguidamente, expresamos que nuestro proyecto posee un cronograma complejo y pensado en un período de más de tres años para construir conocimiento sobre la escritura. Consideramos pertinente mencionar que la segunda etapa de investigación tiene la intencionalidad de averiguar sobre la *Dimensión B*, la cual hace referencia a los y las estudiantes y su trayecto formativo en relación

con las propuestas de escritura. Y por último, como etapa final del proyecto de investigación, indagaremos sobre la *Dimensión C*, que hace referencia a la escritura en contexto presencial y de pandemia en el profesorado de educación física.

Volviendo a la *Dimensión A*, creemos interesante socializar cuál fue la pregunta que cautivó nuestra curiosidad inicial. Como equipo, nos preguntábamos cómo habrá sido la génesis de la propuesta de escritura en la formación inicial del profesorado en educación física del ISEF, en la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa. ¿Qué habría ocurrido en ese tiempo en el cual el ISEF estaba dando sus primeros pasos y construyendo su proyecto político pedagógico? Pero principalmente nos llamaba la atención lo que podría haber ocurrido con la escritura, eso nos inquietaba y nos inquieta aún más hoy en día. En efecto a esas preguntas, nuestros pensamientos comenzaron a dialogar más y más, hasta que en un punto parecía que no encontrábamos el rumbo, pero estábamos en él. Producto de la labor investigativa pudimos precisar y elaborar objetivos de acuerdo a las dimensiones. En este caso, con respecto a la *Dimensión A*.

Objetivos de la investigación

Objetivos de carácter generales de las dimensiones

- Describir el conjunto de propuestas docentes de las prácticas de la escritura y los resultados pedagógicos que se han obtenido de las producciones estudiantiles durante su trayectoria formativa, considerando el diseño curricular y los distintos planes de estudio de carácter histórico del ISEF.
- Identificar cómo y qué saberes construyen los y las estudiantes sobre la escritura a través de las propuestas docentes en la

formación del profesorado de educación física y qué efectos generan en la formación del futuro profesor/a considerando las representaciones que traen de su biografía escolar y sociocultural como sujetos.

- Identificar y cotejar los saberes en relación a la escritura como, a su vez, las diferencias y semejanzas que se observan en las propuestas de escritura docentes y su relación con las trayectorias estudiantiles de acuerdo a las variadas experiencias pedagógicas de las prácticas de la escritura producidas por los estudiantes en contexto de pandemia a través de la virtualidad, el contexto bimodal y presencial.

Objetivos de carácter específicos de acuerdo a las tres dimensiones

Dimensión A

- Cotejar y describir las distintas propuestas de escritura realizadas por los y las docentes en cada área de formación, en las unidades curriculares durante su formación en el profesorado según el diseño curricular de los distintos planes de estudio.
- Identificar cuáles son los géneros literarios y qué conceptos se utilizan o no con respecto a las propuestas de escritura en los distintos espacios curriculares del profesorado de educación física y en cada año.
- Identificar cuál es el discurso que utilizan los y las docentes para justificar sus propuestas de escritura en el profesorado y qué sentido poseen.
- Evidenciar que tipos de estrategias de intervención e instrumentos utilizan o no los docentes en las prácticas de la escritura.

Dimensión B

- Reconocer y explicar cuáles son y qué características tienen las representaciones que traen los y las estudiantes sobre la escritura cuando ingresan al profesorado de educación física, los efectos e impactos que producen en su formación inicial y cómo finaliza su etapa en relación a la trayectoria de la escritura.
- Identificar cuáles son los posibles obstáculos en el aprendizaje subjetivo de la escritura y cómo se van modificando a través de las diversas experiencias del escribir.

Dimensión C

- Identificar, comparar y caracterizar las diversas prácticas de la escritura implementadas en contexto de virtualidad, bimodalidad y presencialidad, en los distintos espacios curriculares del profesorado.
- Cotejar y describir las estrategias e instrumentos utilizados en los diversos contextos de enseñanza en relación a las prácticas de la escritura, qué efectos tuvo en los aprendizajes estudiantiles y qué sentido tuvieron.

Metodología

Para el abordaje del objeto de conocimiento en toda su complejidad y profundidad posible, consideramos la perspectiva teórica de la etnografía como estrategia metodológica que caracterizará nuestro trabajo e intervención en el terreno. Para nosotros, jugará un papel muy importante la interpretación de significados construidos a partir de la información obtenida en conversaciones que

tendremos con diversos actores en términos cualitativos sobre experiencias, interacciones y documentos. Según Angrosino (2012), el término “etnografía” se refiere a la vez a un método de investigación y al producto de esa investigación (AGAR, 1980). El método etnográfico implica la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad. La recogida de datos se basa en diversas técnicas; de hecho, es deseable aproximarse a la recogida de datos desde el mayor número de perspectivas diferentes posibles, para confirmar mejor que las cosas son realmente como parecen. Etnografía significa literalmente “descripción de un pueblo”. Es importante entender que esta disciplina ocupa de las personas en sentido colectivo, no de los individuos. Así, es una manera de estudiar a las personas en grupos organizados duraderos a los que cabe referirse como comunidades o sociedades. El modo de vida distintivo que caracteriza a un grupo de esta índole es su cultura. El estudio de la cultura implica un examen del comportamiento, las costumbres y las creencias que aprenden y comparten los miembros del grupo.

Instrumentos de recolección de información

Seguidamente, consideramos elocuente comentar cuáles fueron algunos de nuestros pasos en el terreno para obtener información acorde a la *Dimensión A*. Pensamos en el instrumento de la entrevista semiestructurada. Es decir, elaboramos de forma escrita ejes temáticos que puedan ser el punto de partida para construir una conversación con el entrevistado. Luego, procedimos a elegir perfiles que puedan aportar información, que hayan estado desde la fundación del profesorado y que han estado trabajando hasta el momento de su jubilación. Esto nos aportaría sobre la historia del ISEF, los cambios en el diseño curricular y qué ocurrió puntualmente con la escritura y

las modificaciones que tuvieron las propuestas de escritura o no, de acuerdo a las áreas de formación y las unidades curriculares en las cuáles han estado participando.

Llevamos adelante las entrevistas con mucha colaboración y predisposición de los actores seleccionados. Algunas en modalidad presencial, en la ciudad de General Pico. Otras fueron a través de la modalidad virtual, vía Zoom, porque los/as entrevistados/as se encontraban en otras ciudades y provincias. Allí, se produjeron dos dinámicas diferentes. En total entrevistamos a diez profesores que han dejado su huella en el ISEF, que se han deconstruido y reconstruido con y para el ISEF. En relación a esto último, fue algo de lo que pudimos dar cuenta en las entrevistas realizadas. La información más relevante sobre este punto clave estará en los avances de investigación con las interpretaciones producto de los dos textos elaborados con un total de 50 páginas. De lo producido, solo lo mencionaremos en forma general sobre algunos aspectos. Estamos en un proceso de reinterpretar y vincular el último texto con el marco teórico de nuestro proyecto de investigación que siempre está bajo la lupa.

Avances de investigación sobre la Dimensión A

Compartimos algunas primeras impresiones posteriores sobre la lectura de las entrevistas realizadas a profesores/as fundadores del Instituto.

Las entrevistas nos han brindado un caudal de información más que interesante. Los/as entrevistados/as han puesto todo de sí para intentar reconstruir críticamente lo que sucedió en relación a la *Dimensión A* y han aportado un cúmulo de conocimientos muy ricos que dan cuenta a partir de sus experiencias, no solo de lo que ocurrió con la escritura, sino con ellos/as mismos/as y la cultura del trabajo de carácter colectivo y cooperativo en el ISEF y en relación

con el mundo organizacional donde se transversalizan y conviven diversas instituciones. Organizamos la información y logramos identificar, agrupar, reunir diversos temas sobre la escritura que los docentes han expresado en cada una de las entrevistas realizadas.

Seguidamente, ponemos en juego los diversos temas que hemos reunido y los expresamos bajos los siguientes títulos que se han desprendido del texto que realizamos bajo el título de “Primeras impresiones”. Hemos producido conocimiento sobre: Escritura y plan de estudios; Escritura en el campo de la educación física, primeros intentos; Escritura y mirada en relación a otros institutos de formación docente en educación física; Escritura y tipos de textos en el momento fundacional del ISEF; La escritura para sistematizar experiencias formativas y pedagógicas; Escritura, acreditación y evaluación; Escritura, valoración propia y autoevaluación; Escritura coformativa y coevaluación estudiantil, es decir, no pone la verdad por temor a no contar lo real, damos cuenta de la escritura como temor; Escritura y observación docente; Miradas sobre la escritura, en este sentido, damos cuenta de la escritura fragmentada y la escritura como continuidad o ruptura; Escritura y fragmentación; Continuidades y rupturas; La escritura y las áreas que portan la bandera; Escritura y autonomía de los espacios; La escritura y los años de formación de los y las estudiantes; Escritura y narración; Escritura y sentires; Escritura y sujeto de la formación inicial; Escritura y copia estudiantil; Escritura, autoría propia y transformación; Escritura y autorización; Escritura biográfica; Formulación/planificación de propuestas de escrituras docentes; Escritura e intervención docente de forma oral o escrita; Escritura y conversación/socialización desde lo producido; Lenguajes de la escritura; Escritura y exposición oral; Escritura e invitación; Escritura y confianza; Escritura y capacitación docente sobre ésta; Criterios unificados o no sobre la escritura; Escritura y conceptualizaciones; Escritura transdisciplinar o no, intentos; Escritura, cultura del trabajo docente y deseos; Escritura institucional y programas;

Escritura heredada; Escritura y equipos de gestión; Escritura y diseños curriculares; Estilos diferentes de escrituras; Representaciones sobre la escritura; Imágenes e imaginarios en la escritura; Reescritura y relectura; La escritura desde la perspectiva de género; Escritura y memoria; Escritura y creatividad; La escritura entre tiempos estudiantiles y docentes; Escritura prescripta y escritura real; La escritura entre los tiempos y los programas.

Luego de la elaboración del primer texto como producto de nuestras primeras impresiones acerca de la escritura a nivel institucional fundacional y de carácter histórico, consideramos realizar un segundo texto interpretativo reescribiendo categorías puntuales que creemos son interesantes para conocer más y mejor nuestro objeto de estudio. En este sentido, socializamos a modo de avance diversos subtítulos que contienen una breve explicación de cada uno de los puntos clave logrando describir con otro nivel de rigurosidad y concreción.

- **Escritura institucional:** La demanda escritural con carga extracurricular.

Problema de la dimensión laboral docente: Tiempos y trabajo docente para observar los trabajos de escritura. El estudiante no ingresa al profesorado con intenciones de estudiar, leer o escribir, pero si con intenciones de moverse.

- **Escritura y áreas de la formación:** La práctica como una fortaleza institucional de la escritura (escritura heredada e intercultural).

Escritura y unidades curriculares: Propuestas de escritura con continuidad en algunas áreas y entre unidades curriculares, pero también escritura fragmentada entre éstas.

- **La escritura no es transdisciplinar** (falta de criterio o de conceptualización).

Escritura individual y escritura colectiva: A modo de producción estudiantil. Evaluación de la escritura individual y colectiva desde un docente o de un equipo docente.

Escritura y los diversos años de formación según los y las estudiantes (1º, 2ª, 3º y 4º año).

Diversos lenguajes y saberes que se producen a partir de la escritura.

Problema entre el currículum prescripto (sujeción a la planificación docente) y el currículum vivido.

Escritura y sujeto: ¿Quién es el sujeto que escribe? Diversos textos y géneros literarios de la escritura.

- **Escritura para sistematizar experiencias:** Narrativa que parte de la propuesta docente sin nota numérica. El sentido es comprender y mejorar su proceso formativo. Concepto principal de autoría propia (biografía). Es decir, es una escritura problematizadora, con la intención de reflexionar acerca de la realidad y las posibles preguntas que se hace el estudiante para intentar vincularse y encontrarse a si mismo a través de su propia trayectoria.

Escritura experiencial (modalidad de trabajo práctico) y escritura de diseño (instrumento, planificación).

- **Escritura evaluadora:** Aprendizaje memorístico, sentido de acreditación para aprobar con calificación. Modalidad pregunta-respuesta, respuesta correcta o incorrecta. Evaluación de contenidos. Posibilidad de plagio. Es decir, es una escritura específica, porque es en relación a cada espacio curricular, vinculada a una modalidad de estudio y como consecuencia una escritura “de estudio”.

- **Conversación sobre la escritura:** Intervención docente sobre la escritura que fue producida por estudiantes de forma

individual o colectiva. Y es observada por un docente o por un equipo docente de una unidad curricular, con el sentido de corregir o enriquecer según el género académico que se proponga.

- **Observación docente sobre la escritura:** Diferentes miradas, prejuicios, representaciones. ¿Son acordes las propuestas docentes de escritura en relación a los sujetos de cada año de la formación? ¿Se consideran los saberes que traen esos sujetos año tras año sobre la escritura? ¿La propuesta de escritura y la bibliografía se adapta a las características de cada sujeto y su perfil como estudiante?

¿Cuánto, qué y cómo se conversa sobre lo escrito? ¿Qué tipo de retorno y/o retroalimentación existe o no sobre la escritura? Exposición oral individual o colectiva. Conversación entre estudiantes. Intervenciones docentes en las producciones escritas de los y las estudiantes, etc.

Lo pendiente consiste en avanzar con las entrevistas de los y las docentes que fueron formados en ISEF y ahora enseñan en las diferentes cátedras del profesorado.

Cronograma actual de trabajo

En este momento el proyecto de investigación está en etapa de vincular la segunda producción textual con el marco teórico, para elaborar categorías teóricas nuevas sobre el objeto de investigación. Es por ello que se requiere una mayor rigurosidad para ampliar el marco teórico según lo que se necesite en esta instancia de producción e intentar generar un cierre abierto sobre la *Dimensión A*.

Además, estamos en proceso de reescribir nuestro instrumento de entrevistas para recopilar información sobre las propuestas de escrituras docentes que actualmente se piensan para la formación

inicial del profesorado de educación física, considerando la información que tenemos hasta el momento. En este sentido, pensamos que las entrevistas serían elocuentes realizárselas a profesores que han sido estudiantes del ISEF y, en este momento, se encuentran trabajando en diversas unidades curriculares del profesorado, con más o menos vinculación con la escritura, considerando los diseños curriculares y momentos históricos del ISEF según sus años de cursadas. El desafío es lograr una conversación entre el estudiante que fue y el desempeño del rol docente en la actualidad.

Pensamos en entrevistas semiestructuradas para un total de diez, a ser realizadas en el mes de setiembre, para luego proceder de la misma forma con el tratamiento de la información y producir conocimiento.

Bibliografía

Acosta, F., Pizarro, A. y Vranken, S. C. (2015). “La experiencia de los estudiantes del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 69, Nº 2.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Dirección: Silvina Gvirtz. 1ª edición. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Bourdieu, P. (1997). *Raisons Pratiques*. París: Seuil.

Camillioni, A. W. de (2001): “Modalidades y proyectos del cambio curricular”. En AA VV. *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Medicina- Universidad de Buenos Aires/OPS-OMS.

Camillioni, A. W. de (2019). “Didáctica y Currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico”. En *Dilemas y debates*, Vol. 5, Nº 2.

Camillioni, A. W de (2006). “Notas para una historia de la Teoría del Currículo”. Ficha de Cátedra Didáctica I, Universidad de Buenos Aires.

Hormaeche, L. y otros (2016). *Diseño curricular del profesorado de Educación Física*. Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa.

Pinque, G. (2020). “La escritura colaborativa en la virtualidad: nociones y estrategias para pensar su inclusión en propuestas de enseñanza”. En *Revista científica EFI-DGES*, Vol. 6, Nº 10.

Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: un estudio en La Pampa*. Tesis de posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Vidal, D. (2009). “Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Yuni, J y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2ª edición. Córdoba: Brujas.

4. 2. Espaços–tempos docentes: territórios e experiências de formação inicial e continuada de professores e professoras de educação física

Por Cláudio Márcio Oliveira (*Universidade Federal de Minas Gerais*), Arthur Henrique Ferreira dos Santos (*Universidade Federal de Minas Gerais – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais*), Deysiane Rodrigues da Costa (*Universidade Federal de Minas Gerais – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais*) y Mariana Ferreira de Souza (*Universidade Federal de Minas Gerais*)

Resumo

Esta pesquisa busca investigar o papel dos espaços e tempos urbanos nos processos de formação de professores e professoras de educação física. O pressuposto dessa investigação é que os usos e apropriações dos espaços e tempos urbanos possuem um caráter formativo, conforme os sujeitos se relacionam com a cidade. Nessa etapa da pesquisa realizamos o levantamento geográfico das escolas–campo de estágio obrigatório do curso de educação

física da UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil) no período de 2016 a 2022, e a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes de licenciatura que cursaram o estágio. Os resultados iniciais mostram uma concentração de territórios urbanos de formação de professores, em detrimento de outras escolas e territórios que nunca são acessados ou considerados como espaços de formação docente. Situação que constituem uma relação de oposição entre “espaços opacos” e “espaços luminosos” (Santos, 2007), que exerce direta influência sobre as temporalidades de construção do saber docente. Em relação aos sujeitos entrevistados, suas experiências e escolhas do estágio são orientadas pelas experiências prévias com as práticas corporais, pelo mundo do trabalho e por questões de mobilidade/acessibilidade urbana. Esperamos que esse estudo subsidie reflexões com vistas a uma necessária “geografização da cidadania”, que se manifesta também nas ações político-pedagógicas-institucionais de formação de professores e professoras.

Palavras chave: formação de professores; vida urbana; educação física; estágio de licenciatura

Introdução

Esta pesquisa busca investigar o papel dos espaços e tempos urbanos nos processos de formação de professores/as de educação física. O pressuposto dessa investigação é que os usos e apropriações dos espaços e tempos urbanos possuem um caráter formativo, em função de como os sujeitos se relacionam com a cidade.

Nesse sentido, o presente trabalho se orienta pelas seguintes questões de investigação: quais relações espaço-temporais são tecidas por professores/as de educação física em seus processos de

formação inicial e continuada? Quais experiências são constituídas a partir destas relações?

Prosseguindo um movimento de investigação iniciado em 2017,³¹ este trabalho lança olhar sobre outros sujeitos e outras relações espaço-temporais, quais sejam, os/as estudantes de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e suas relações com o estágio obrigatório. Entendemos que a tal experiência não se restringe às práticas e atribuições previstas pelo currículo oficial, e que a formação inicial passa necessariamente pelo cotidiano urbano produzido e submetido às/aos futuros professores/as.

O estágio obrigatório do curso de educação física da UFMG é composto de três momentos, a saber: a “Análise da Prática e Estágio em Educação Física I”, cujo eixo é a análise da cultura escolar como um todo, com ênfase nos tempos, espaços, sujeitos e práticas; a “Análise da Prática e Estágio em Educação Física II”, centrado na construção curricular da educação física nas escolas; e a “Análise da Prática e Estágio em Educação Física III”, cujo objetivo é a construção e regência de unidades didáticas/projetos de ensino nas escolas. Cada uma dessas disciplinas do percurso de estágio conta com 60 horas de aulas teóricas –ocorridas no campus da UFMG– e 135 horas de prática.³²

Percursos curriculares, percursos de formação, percursos urbanos, percursos de vida. É para compreender essa trama que

³¹ Em 2018, apresentamos no encontro da REIPEFE em Vitória a primeira etapa dessa pesquisa, investigando os processos de formação de um professor e de uma professora de educação física na cidade de Belo Horizonte, com ênfase nas seguintes categorias: mobilidade urbana, mobilidade laboral e corporeidades e sensorialidades (Oliveira, Almeida e Gariglio, 2021; Oliveira e Santos, 2021).

³² Experiência de formação essa publicada em livro e em periódico (Oliveira, Almeida e Gariglio, 2021, 2022).

mobilizamos os autores e autoras que constituem nosso referencial teórico de investigação.

Pensando os espaços-tempos de experiência da formação inicial do curso de licenciatura em educação física da UFMG

Partindo do pressuposto que os espaços e tempos –urbanos e escolares– não são neutros, essa pesquisa apresenta os seguintes parceiros teóricos de jornada, fundamentais para nossa reflexão acerca da formação inicial de professores/as de educação física que ocorre na UFMG.

Fundamental para essa investigação são as noções de “experiência” (*erfarhüng*) e “vivência” (*erlebnis*), tal como propostas pelo filósofo Walter Benjamin. A noção/conceito de “experiência” (*erfarhüng*), originário do radical *fahrde fahren* significa viajar, atravessar, sendo aquilo que marca os indivíduos. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p.21).

A experiência, marca da subjetivação, teria sua forma manifesta na prática da narração, que lhe permite a transmissão pelo sujeito desta experiência aos demais membros do seu grupo/comunidade, tornando-se, portanto, coletiva. Para Walter Benjamin, a narrativa não é apenas o ato de relatar algo, mas trazer à tona as experiências no plural sob um ponto de vista cultural, de forma que teríamos o entrelaçamento das dimensões individual e coletiva presentes no ato de narrar (Benjamin, 1985, 1989), o que por sua vez se opõe a outras formas de comunicação. Segundo Benjamin (1989):

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da forma narrativa pela informação, e da informação

pela sensação reflete-se a *crecente atrofia da experiência*. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas da comunicação. Esta [a narração] não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente, (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (p.107).

Experiência –essa “argila” marcada pela narração– se manifesta em oposição à noção de “vivência”, caracterizada pelos choques e sem penetração no aparelho psíquico do sujeito; portanto, destituída da possibilidade de narrar. A esse respeito, Renato Franco também se debruça sobre a distinção experiência e vivência na obra de Benjamin, ao associar a primeira aos ritmos e processos que constituem o trabalho artesanal, cúmplice dos ritmos e tempos da natureza, de forma que a narrativa seria tomada como uma “forma artesanal de comunicação” (Franco, 2015, p. 80), cada vez mais ameaçada pelo desenvolvimento das forças produtivas. Ainda sobre a relação experiência e forma artesanal de produção da vida, Franco (2015) nos coloca a seguinte afirmação:

Os elementos sedimentados na memória, originários das atividades ligadas ao artesanato, podiam, a qualquer tempo, ser mobilizados pelo sujeito no momento em que esse se deparasse com dificuldades novas, similares às anteriormente enfrentadas: nesse sentido, ele seria “sábio” e “experiente” (pp.80-81).

Já em relação ao conceito de Vivência, o autor tece as seguintes considerações:

O que, enfim, podemos chamar de “vivência” (erlebnis), que se contrapõe à “experiência” (erfahrung)? Vivência é, por assim dizer, a experiência degradada, à qual estão condenados os indivíduos isolados,

atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que a sustenta. Ela provém da necessidade, sentida pelo homem moderno, de enfrentar a multiplicidade e a intensidade dos estímulos exteriores, que, por seu ímpeto e fugacidade, o impedem de assimilá-los ou sedimentá-los e, conseqüentemente, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência. Vivência é, assim, se não completamente original e inusitado, um fenômeno típico da moderna sociedade burguesa (p.82).

Entendemos que os conceitos de “experiência” e “vivência” presentes na obra de Walter Benjamin possuem um potencial elucidativo e heurístico: esclarecer processos mais gerais nos quais estão envolvidos os sujeitos –no caso, os processos de formação dos/as estudantes de educação física.

Em seu texto emblemático “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1985), Benjamin vai apontar a existência, quase arquetípica, de dois tipos de narradores: o “marinheiro comerciante” e o “camponês sedentário”. O marinheiro viaja no espaço; o camponês, no tempo. Segundo o autor:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes estes dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo e com isso imagina o narrador que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e suas tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo *camponês sedentário*, e outro pelo *marinheiro comerciante*. Na realidade, esses dois estilos de

vida produziriam de certo modo suas respectivas famílias de narradores (...). No entanto essas duas famílias, como já disse, constituem apenas tipos fundamentais. A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o *saber das terras distantes*, trazidos para casa pelos migrantes, *com o saber do passado*, recolhido pelo trabalhador sedentário (pp. 198-199).

Dessa forma, nossa pesquisa considera que, nas narrativas dos sujeitos pesquisados, há “marinheiros comerciantes” e “camponeses sedentários” em cada estagiário e estagiária de educação física, com suas respectivas viagens no tempo e no espaço de sua formação inicial.

Passando ao campo da formação de professores, temos como outro parceiro teórico as contribuições de Schön (1988), em especial no que tange à construção dos saberes docentes e as dimensões de “conhecimento-na-ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão da ação”. O autor nos remete a um momento importante do fazer docente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou reflexão de terceira ordem:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma

nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que ele deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (p. 83).

Nosso intuito é entender como a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” é experienciado por esses estudantes, bem como as suas interdições. Segundo Peréz Gómez (1995), é interessante que essa reflexão de terceira ordem aconteça distante do campo da prática profissional, sem as pressões do “calor” da situação, no seu local de estudos. Observar as condições reais dos estudantes fazerem essa reelaboração de sua prática de estágio, pode nos dar chaves de leitura para pensar a formação inicial de professores.

Continuando a exposição de nossos pressupostos teórico-metodológicos, o geógrafo Milton Santos (2007) conceitua a distinção entre “espaços luminosos” (aqueles que têm toda visibilidade, logística e centralidade) e os “espaços opacos” (aqueles que são invisíveis como centralidade). Nas palavras do autor:

Pensamos, antes de tudo, que o espaço não é uma estrutura de aceitação, de enquadramento ou coisa que o valha, mas uma estrutura social, como as outras. Consideramos também que o valor do homem, assim como o do Capital em todas as suas formas, depende de sua localização no espaço (...). As condições “geográficas” são, indubitavelmente, condições sociais, porém de um tipo particular. O problema da dialética de classes, não há dúvida, sempre se acha presente, mas a diversidade (enorme) de situações espaciais de classe também constitui um problema. (...) Indivíduos que disponham de uma soma de capital, formação cultural e capacidade física equivalente, ocupados

num mesmo tipo de atividade –para não falar senão dessas qualidades comuns– são, sem embargo, dotados de possibilidades efetivas sensivelmente desiguais, *conforme os diferentes pontos do espaço em que se localizem* (p.108, grifos nossos).

A reflexão de Milton Santos nos remete a pensar: quais são os espaços opacos e os espaços luminosos da formação inicial de professores e professoras de educação física? Qual cidade aparece e qual é invisibilizada na formação desses/as docentes? Que cidade é produzida quando da realização dos estágios obrigatórios de educação física da UFMG?

É a partir desses parceiros e dessas questões que apresentamos o percurso metodológico e os resultados iniciais dessa pesquisa. É o que trataremos a seguir.

Primeiras análises das fontes: o mapeamento dos campos de estágio em educação física da UFMG

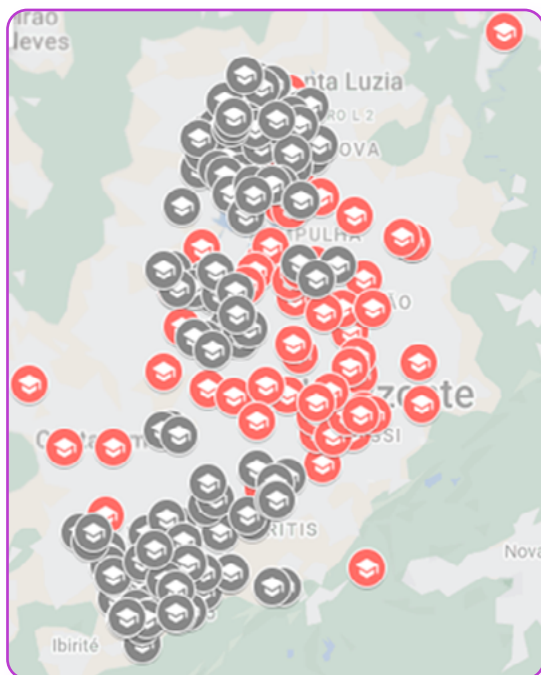
A metodologia de pesquisa contou com o levantamento de todos os campos de estágio e endereços residenciais dos estagiários e estagiárias de educação física da UFMG no período de 2016 a 2022, seguida do envio de questionários para os e-mails dos/as estudantes egressos do curso, com convite em anexo para participação das entrevistas. Apresentamos também a reflexão acerca da experiência de dois egressos que cursaram estágio em educação física em 2022, Fabiana e Guilherme.³³

Em relação ao mapeamento, apresentamos os dados sistematizados em 18 de junho de 2023 e ainda cumulativos, não dissociados, ou seja,

³³ Em função dos critérios éticos da pesquisa, os nomes dos sujeitos entrevistados são fictícios.

tomando o conjunto das escolas campo de estágio entre 2016 e 2022. Para esse procedimento nos valem do aplicativo My Maps, como consta na figura abaixo:

Figura 1: Mapeamento das escolas-campo de estágio de Belo Horizonte. Em vermelho, aquelas que receberam estudantes de licenciatura em Educação Física pela UFMG entre 2016 e 2022.



Fonte: My Maps.

O primeiro mapeamento apresentou a seguinte configuração

geográfica dos estágios: os “espaços luminosos” da educação física da UFMG:

- **Escolas públicas federais:** 3 escolas.
- **Escolas públicas municipais (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte):** 17 escolas.
- **Escolas públicas estaduais (Rede Estadual de Educação de Minas Gerais):** 28 escolas.
- **Escolas particulares:** 21 escolas.

Em relação aos “espaços opacos”, temos o dado de que 301 escolas públicas de Belo Horizonte nunca receberam estagiários de educação física no período pesquisado. O que nos remete a pensar que futuros campos de trabalho docente têm sido invisibilizados em todo esse processo. Destaque para as regiões Norte, Venda Nova e Barreiro,³⁴ cujo número de escolas invisibilizadas se torna mais proeminente.

Diante disso, cabe pensar as trajetórias de formação –no tempo e no espaço– que os sujeitos realizaram a partir dessa configuração. É o caso de Fabiana, que trataremos a seguir.

Analisando as dimensões “camponesa” e “marinheira” de Fabiana

Fabiana possui vinculação com a natação desde criança. Ao longo

³⁴ A cidade de Belo Horizonte –capital do estado de Minas Gerais onde está situado o Campus da UFMG– possui uma população de cerca de 2,72 milhões de habitantes, e é constituída por nove administrações regionais, a saber: Região Barreiro, Região Norte, Região Centro-Sul, Região Leste, Região Nordeste, Região Oeste, Região Pampulha e Região Venda Nova.

de sua história de vida, submeteu-se a treinamentos rigorosos que levaram a lesões precoces, o que remete às dimensões inumanas do esporte de alto rendimento presentes em sua especialização precoce.³⁵

Eu estourei o ombro com 13 anos. Hoje, adulta, formada em educação física, eu acho um absurdo o que aconteceu comigo. Mas eu lembro de pensar assim: “Ah, não, que isso! É a profissão que eu escolhi, eu posso machucar!”. E hoje eu olho e falo assim: “Nossa, que treinador filho da puta! Desumano!”. No infantil, foi quando eu estourei, tava com 13 anos, eram 83 atletas para 2 técnicos... Você não olha nem 40 meninos de 13 e 14 anos! No meu segundo ano, o treino era baseado numa colega minha que hoje está na seleção adulta e foda-se o resto pra aguentar (Entrevista com Fabiana, 23/03/2023).

Moradora de Santa Luzia (cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte), o cotidiano de Mariana foi marcado por longos deslocamentos pela cidade na juventude, no ensino médio e na universidade. Reflexo das cidades brasileiras, projetadas para serem “espelhadas” em torno do transporte individual, tais como as cidades europeias e estadunidenses. Segundo Vasconcellos (2001), a constituição do modelo automobilístico em nosso país se deu a partir da necessidade de reprodução social da classe média. Fenômeno esse também tratado por Gomide (2006), o qual temos a combinação no Brasil de mobilidade urbana, iniquidade e ausência de políticas públicas de transporte.

Fabiana em sua vida esportiveteve seu cotidiano marcado pela mudança de cidade diariamente para treinar e estudar. Percebia que suas chances em relação a alguns colegas de treino eram desiguais. Tal cotidiano a deixava exausta, dificultando sua progressão no seu

³⁵ Para uma análise mais aprofundada das relações entre esporte de alto rendimento, especialização precoce e seu processo de desumanização, ver Kunz (1994).

desenvolvimento como atleta, já que os clubes porque passou se encontravam em Belo Horizonte, ou seja, em outra cidade distante de sua residência:

Eu sei que a minha mãe fez muito em me levar e me buscar do treino algumas vezes, mas eu sei também que meus colegas que conseguiam ir a pé de casa para o clube, que os pais tinham dinheiro para bancar dieta, eles se deram muito melhor. Eles não tinham que pegar 3 horas de transporte público para voltar para casa, não tinham que carregar mochila pesada, não tinham que ir direto da escola para o treino, isso tudo pesa (Entrevista com Fabiana, 23/03/2023).

Mesmo percebendo todas essas contradições, ela continuou sustentando esse ideal esportivo. O esporte permanece em sua vida, de forma que tal prática foi fundamental para sua escolha profissional. Ela queria compartilhar com seus futuros alunos e alunas as possibilidades dentro da piscina, com a natação e outras práticas aquáticas. Acreditava que o curso de licenciatura lhe daria essa oportunidade:

Na hora que eu caio na real que a modalidade que eu gosto ela é extremamente elitista, eu decido por fazer educação física. Tipo assim, é essa linha de raciocínio, sabe. Muito colega meu da natação, que virou atleta, começou a nadar porque tinha asma. Eu comecei a nadar porque os meus joelhos eram valgos, então fazia parte da minha fisioterapia nadar. A criança autista, é muito bom para ela nadar. Então tipo assim para muitas condições é muito bom nadar, mas você só nada se você tiver dinheiro. Você não nada “de graça”. Tipo assim: uma escolinha de natação ruim lá em Santa Luzia tá mais de R\$ 200 por mês. O salário mínimo é R\$1300,00 (Entrevista com Fabiana, 23/03/2023).

A despeito dos treinamentos rigorosos e das lesões, Fabiana permanece identificada com a natação e sua lógica interna de ensino e

competição. Relação essa apontada por Nunes e Vaz (2014), em que a identidade esportiva orienta a escolha e os percursos de formação inicial nos cursos de educação física. Para os autores:

Parece haver um impasse entre querer mudar, aceitar a mudança e vivê-la no plano prático das modalidades, pois o modelo esportivo dominante é muito forte e representativo e sua influência na formação de professores de educação física é notável, além de fonte de identidade irrenunciável para muitos dos futuros profissionais (p. 308).

Em seu estágio de licenciatura, Fabiana encontra uma escola com piscina, situada próximo de sua casa. Isso orienta seu processo de estágio, pautado integralmente no ensino de natação.

Falei com o professor da disciplina de estágio se podia ser uma escola perto da minha casa. Aí ele: “Se você conseguir o contato, pode!”. Aí eu falei “ótimo!”, fui lá, falei com a diretora, consegui. Falei com a minha mãe: “Mãe, 1: eu não vou ter que ir para BH; 2: da minha casa até a porta do estágio são 7 minutos a pé”. Então assim, excelente! A aula começava às 7 horas, eu podia sair da minha casa 6:50 que eu ainda chegava antes do sinal tocar, muito bom! E tinha piscina, o que para mim é bom, porque não saio da minha zona de conforto, e para os meus alunos também, porque eles não usavam. (Entrevista com Fabiana, 23/03/2023).

Os tempos de Fabiana e suas escolhas concentram-se, nos termos de Schön (1988), no “conhecimento-na-ação”, na qual a familiaridade com a prática corporal natação – sua “zona de conforto” – orienta sua prática pedagógica. A natação é a prática que ela mais domina, pela sua experiência como atleta. Ao elaborar sua unidade didática, ela não precisou mobilizar outros tempos além de sua presença na escola, seja para pesquisar uma nova prática corporal, seja para questionar a lógica interna da natação.

Analisando as dimensões “camponesa” e “marinheira” de Guilherme: táxi, mundo do trabalho e estudos

Guilherme começa a trabalhar com 15 anos de idade em várias ocupações: atendente em padaria, ajudante de idosos, office boy, etc., conciliando com seus estudos no ensino médio, até tornar-se motorista de táxi. Nessa última ocupação, consegue bons rendimentos financeiros, que o afasta dos estudos.

Eu entro na faculdade com 29 anos. Aí durante esse período anterior eu trabalhei de atendente na padaria. Aí depois trabalhei na [loja] Riachuelo, promotor de cartão, fui office boy por 3 anos, depois virei taxista (Entrevista com Guilherme, 12/04/2023).

Trabalhava como taxista de madrugada, passando por vários lugares de Belo Horizonte e cidades vizinhas. Fazia muitas corridas, já que os taxistas não tinham que competir com outras modalidades de transporte. Chegou a começar o financiamento de seu apartamento a partir desse trabalho:

Aí quando eu viro taxista eu começo a ganhar um dinheiro que eu nunca tinha ganhado. Teve uma época que o táxi dava um salário bom. E eu trabalhava durante a noite, período noturno, de 5 da tarde às 5 horas da madrugada. Antes de entrar na faculdade. Nessa época eu tirava em média de R\$ 4000,00 a R\$ 5000,00 reais. Na época era muito dinheiro. Hoje eu ainda acho muito dinheiro. Sabe o que eu dizia na época? Eu vou fazer faculdade pra quê? Já ganho cinco conto! Eu vou tentar ser o quê? (Entrevista com Guilherme, 12/04/2023).

Situação de vida que acaba com a chegada do aplicativo Uber. A “plataformização” introduziu novas relações de precarização do trabalho, que envolve, entre outras coisas, “os capitais informáticos e financeirizados, numa engenhosa forma de escravidão digital, se

utilizam cada vez mais dessa pragmática de flexibilização total do mercado de trabalho” (Antunes, 2020, p. 36). Diante desse contexto, Guilherme se vê “forçado” a voltar a estudar.

Guilherme escolhe ingressar no curso de educação física por inspiração da irmã e por “gostar de movimento, em especial os jogos e brincadeiras de rua na infância”.

O start mesmo foi minha irmã que é 9 anos mais nova do que eu. Ela sempre foi estudiosa, mais que todos da casa. (...) Eu sempre fui do movimento né, movimento no sentido de eu brincava demais, corria demais. Eu morei num bairro humilde lá de Ribeirão das Neves [cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte] onde eu ficava na rua. Então era sempre brincando, jogando bola, correndo, soltando papagaio. Então essas questões corporais sempre me brilharam os olhos. Na época de educação física era a mesma coisa. Sempre participei de tudo: danças, futebol, as práticas em si que a educação física fazia. Também matava aula pra ir jogar bola na aula de educação física dos outros, né! Então assim é por isso que eu gosto de educação física, e me direcionou para esse curso (Entrevista com Guilherme, 12/04/2023).

Durante a licenciatura em educação física na UFMG teve que conciliar os estudos com o novo trabalho no aplicativo Uber. No período da pandemia, cujas aulas eram remotas, chegou a assistir-lase a dirigir ao mesmo tempo. O que nos leva a um quadro de uma verdadeira vida sem pausa no seu processo de formação.

Antes de entrar na faculdade, eu já tinha rodado um pouco de Uber... Aí eu fui ver a grade, tinha dia que as aulas eram na parte da manhã e a tarde livre, tinha dia que as aulas eram à tarde e a manhã era livre. Fim de semana eu sabia que rodava bem eu falei: pô, dá para trabalhar de Uber, fazer uma grana com a Uber. Querendo ou não eu sabia o quanto eu conseguia fazer por dia. Aí eu estudo no meu tempo, desdo o primeiro período. Aí dia que não tinha aula de manhã eu rodava,

vinha à tarde fazer aula e voltava à noite. Dia que tinha aula de manhã a mesma coisa. Isso o curso inteiro, desde o primeiro período (Entrevista com Guilherme, 12/04/2023).

Suas primeiras experiências consistentes com a docência correm somente após a pandemia, no último estágio do curso. Guilherme conta um pouco do seu cotidiano no estágio, em que os escassos tempos de intervalo são os momentos em que consegue refletir sobre sua prática pedagógica e sua formação:

Lá [o estágio] começa às 7 horas. Mas só que a primeira hora, esse semestre, no semestre passado o professor tinha as 4 horas de aula direto, nos dois dias. Porque a segunda-feira que ele tirava como dia de planejamento. Esse semestre, diminuíram as turmas dele, então nos primeiros horários ele fica de substituição, se alguém falta ele vai no lugar, ele fica no primeiro horário mais de boa. Então o que eu faço: minha filha entra para escolinha dela às 7 horas da manhã, aí eu levo ela na escolinha e de lá que eu vou para escola do estágio. Na época já tinha isso né, na época eu sempre precisei levar 7 horas. Só que eu ia mais cedo com a esposa, a esposa ficava na porta do colégio, uns 15 a 20 minutos até dar o horário e entrava. Agora eu levo, 7 horas da manhã, e de lá que eu vou para o campo de estágio. Que aí antes das aulas a gente resenha, conversa sobre o que foi passado antes, do nosso movimento com a turma em si. Agora a gente tá fazendo isso todo dia antes da aula: no primeiro horário, que era uma coisa que faltava no estágio, que eram 4 horas de aula, e a gente observando, sem tempo para conversar e refletir com o professor. Agora não! Tanto na quarta quanto na sexta a gente conversa antes, para fazer essa reflexão, até da nossa prática, do nosso planejamento da unidade didática (Entrevista com Guilherme, 12/04/2023).

A cidade atravessa Guilherme. Todavia, em termos benjaminianos, é um “marinheiro que nunca sai do seu barco”.

Considerações finais

Na condição de experiência (*erfahrung*), Fabiana e Guilherme são marcados pelas práticas corporais e pelo mundo do trabalho, constituindo com eles ao mesmo tempo relações de identidade e de interdição de seus processos de formação.

Os longos deslocamentos urbanos de Guilherme e Fabiana fazem com que o curso de graduação esteja mais vinculado a ideia de vivência (*erlebnis*), em especial na relação de concorrência entre os estágios de licenciatura, as demais disciplinas do curso, as condições de mobilidade/acessibilidade urbana e suas demandas de vida laboral.

Nesse contexto, temos uma vida sem interrupção, acentuada pelas tecnologias digitais que subtraem o tempo dos sujeitos. A esse respeito, nos fala Abenshushan (2020):

Existe uma angústia da velocidade que consiste na renúncia radical à vida, no esquecimento do ser. Se sob a estrutura da jornada de trabalho o tempo já não nos pertence, mas nós que pertencemos a ele, tanto pior se essa jornada se prolonga indefinidamente e nos segue a toda parte com trabalho que se leva para casa, balanços que se resolvem durante a viagem de avião, telefonemas que não param na hora da comida. A angústia da velocidade é sacrifício do tempo próprio (o tempo do sonho e da conversa, do amor e do corpo, da contemplação e de tudo que serve ao prazer das pessoas livres), por tempo ganho (o tempo dos negócios). Poupar tempo é ganhar tempo, e se o tempo é ouro, aquele que o poupa e o ganha se enriquece (pp.16-17).

A produção de saberes de Fabiana e Guilherme são centrados no “conhecimento-na-ação”, em detrimento da mobilização de saberes pela “reflexão-da-ação” e “reflexão-sobre-a-reflexão da ação” (Schön, 1988), resultado da pressão de tempo a que ambos

são submetidos. O que por vezes orientou suas escolhas de ensino pelas práticas corporais de maior familiaridade.

Em relação aos campos de estágio, temos um número considerável de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte que nunca foram acessadas/mobilizadas pelo curso de licenciatura em educação física da UFMG. O que produz centralidades urbanas na formação docente, que envolve inclusive escolas particulares em detrimento de uma série de escolas públicas. O que nos remete a pensar, entre outras coisas: para qual cidade de fato é feita a formação de professores/as?

Questões como essa que nos apontam para a demanda por políticas públicas de formação de professores/as que incluam em sua pauta as questões geográficas, temporais e de mobilidade/acessibilidade urbana. Pautas fundamentais para que escolas públicas, seus territórios e seus sujeitos, saiam da “opacidade”/invisibilidade a que são submetidos.

Desafios que nos remetem, nos termos de Milton Santos (2007), a uma “geografização da cidadania”, que “supõe que se levem em conta pelo menos dois tipos de franquias, a serem abertas a todos os indivíduos: os direitos territoriais e os direitos culturais, entre os quais o direito ao entorno” (p.150). O que nos implica pensar e intervir nas dimensões geográficas que perpassam as formações inicial e continuada de professores e professoras de educação física.

Na expectativa de aprofundar as análises e o desenvolvimento dessa pesquisa, concluímos com aquela que é nossa premissa e nossa utopia: uma “cidadania docente”, na qual se faça uma cidade dos e pelos seus sujeitos, professores e professoras.

Bibliografia

Abenshushan, V. (2020). “Notas sobre os doentes de velocidade”. Em *Caderno de leituras*, Nº 105, pp. 1-25.

Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2ª edición. São Paulo: Boitempo.

Benjamin, W.(1985). “O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. Em *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, pp. 197-221.

Benjamin, W. (1989). “Sobre Alguns Temas em Baudelaire”. Em *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, pp. 103-149.

Franco, R. (2015). *10 Lições sobre Walter Benjamin*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Gomide, A. (2006). “Mobilidade Urbana, Iniquidade e Políticas Sociais”. Em *Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise*, Nº 12, pp. 242-250.

Kunz, E. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.

Larrosa Bondía, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Em *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19, pp. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Nunes, C. e Vaz, A. (2014). “Formação docente em educação física e o esporte: os jogos internos/ integração de educação física UFSC”. Em *Educación Física y Deporte*, 33(2), pp. 287-311. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/download/23467/20747/97595>.

Oliveira, C., Almeida, A. e Gariglio, J. (2021). “PROEFE-UFMG:

pesquisas sobre trajetórias de professores, vida urbana e cotidiano escolar”. Em Amuchástegui, G., Ribeiro, U., Rodríguez, N. e Rozengardt, R. (orgs.). *Formación Docente, Currículo y Cotidiano Escolar: Datos de Educación Física en Sudamérica*. Córdoba: UPC Editorial Universitaria, pp. 80-112.

Oliveira, C., Almeida, A. e Gariglio, J. (2021). “Formação inicial de professores/as de educação física a partir da experiência de estágio da UFMG: trânsito de/entre linguagens”. Em Marcassa, L. Almeida, A. e Nascimento, C. (orgs.). *Educação Física e Formação Humana* Curitiba: Appris, pp. 239-274.

Oliveira, C., Almeida, A. e Gariglio, J. (2022). “Formação inicial de professores/as de educação física a partir da experiência de estágio da Universidade Federal de Minas Gerais: trânsito de/entre linguagens”. Em *Revista Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(30), pp. 107-122. Disponible em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/596>.

Oliveira, C. e Santos, K. (2021). “Territórios, deslocamentos urbanos e experiências de uma professora iniciante de Educação Física”. Em *Arquivos em Movimento*, Nº 17, pp. 618-632. Disponible em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/43472>.

Pérez Gómez, A. (1995). “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. Em Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.93-114.

Santos, M. (2007). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Schön, D. (1998). *Formar profesores como profesionales reflexivos*. Massachusetts: MIT.

Vasconcellos, E. (2001). *Transporte Urbano, Espaço e Equidade: análise das políticas públicas*. São Paulo: Annablume.

4. 3. Prácticas corporales expresivas en la educación superior: un estudio sobre el cuerpo y sus saberes en la formación del profesor de educación física

Por Gloria Campomar, Alejandro Añasco, Silvina Forniz y María Paz Murad (*Universidad Nacional de La Matanza*)

Resumen

El siguiente texto contiene los resultados de una investigación que venimos desarrollando desde el año 2019, con un grupo de investigadoras/es interesadas/os por estudiar, observar y traer al debate y discusión una reflexión más profunda respecto a la localización de las prácticas corporales expresivas (PCE) en la formación del profesorado de educación física en Argentina. Esta investigación se basa en el relevamiento de documentos y testimonios que posibilitaron recuperar la trayectoria histórica de dicha práctica, entre los años 1810 y 1963, y un estudio de caso situado en la Universidad Nacional de La Matanza que nos permitió reconocer sus

huellas en las prácticas actuales. La propuesta fue buscar, develar las condiciones que han generado su localización como “práctica menor” y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando algunos giros en los trayectos curriculares de la formación del profesorado. Así, concluimos que las PCE son un conjunto de prácticas corporales íntimamente asociadas con la gimnasia expresiva, la danza y/o la expresión corporal que, si bien no se encuentran por completo “no dichas”, sí han sido “poco dichas” en el contexto mencionado, así como desvalorizadas por considerarlas y asociarlas a una forma de ser y hacer feminizada, frente a la construcción de las formas masculinas hegemónicas del movimiento y las nociones de rendimiento características de la disciplina. Los procesos de generización de los cuerpos, en este contexto particular, produjeron un “espacio otro” para las prácticas de las que aquí nos ocupamos.

Palabra clave: prácticas corporales; expresión; formación; género

Introducción

El estudio que presentamos es parte de una serie de investigaciones que surgen por la necesidad observada en la formación de profesorado en educación física de analizar y repensar algunos saberes hasta aquí pocas veces abordados o estudiados por el campo en Argentina, relacionados con las prácticas corporales expresivas (PCE).

En la actualidad existen estudios que dan cuenta de los procesos histórico-políticos que configuraron el campo y la compleja, particular construcción de su identidad como disciplina escolar. Al comienzo de siglo XX, los escritos de R. Brest, más adelante las producciones de A. y R. Langlade y más recientemente autores

como V. Brach, R. Rozengardt, F. González, R. Crisorio, E. Galak, A. Aisentein y P. Scharagrosdky, entre otros, han dejado una vasta bibliografía que nos permite comprender los procesos, las rupturas y continuidades que transitaron nuestros saberes desde el inicio mismo de la disciplina hasta la actualidad. La lectura del campus teórico nos llevó a realizar algunas preguntas que creemos, aún, requieren de un análisis más profundo. Entre ellas: ¿Cuáles han sido las relaciones que se construyeron entre la gimnasia, la danza y la expresión corporal en la formación del profesorado? ¿Cuál es su localización? ¿Pueden estas prácticas ser superadoras del problema de género?

Desde una perspectiva crítica, reflexiva, avanzamos en la discusión y en la construcción de los discursos que conceptualizan las PCE en la clase de educación física. Por tanto, pensar en estas prácticas en la formación superior en educación física en la actualidad, requiere enmarcarlas dentro de una perspectiva de género. Así, entendiendo que los discursos que “no se dicen” producen un vaciado que mina desde el interior a todo lo que “sí se dice”, y que si bien no hay que devolver el discurso a la lejana presencia de su origen, hay que tratarlo en el juego de su instancia del pensamiento (Foucault, 2007), nos hemos propuesto develar las condiciones que han generado su localización como “práctica menor” y su escasa presencia en la formación de profesorado del área, en comparación con otras, como las deportivas. Sin duda, el abordaje basado en el positivismo, con la intención de darle rigor y eficiencia a la producción de conocimiento a partir de una metodología cuantitativa propia de las ciencias naturales, le ha otorgado a la disciplina, y en particular a su modo de aproximación a la cuestión del cuerpo, cierto valor científico y, al mismo tiempo, “esta concepción del cuerpo –¿cuyas huellas aún perduran?– sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico o, mejor dicho, de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones científicas”

(Scharagrodsky, 2011, p. 31). Con el fin de definir las normalidades corporales, es decir, cómo debían ser los cuerpos, qué esperar de ellos y cuáles deberían ser sus prácticas, el discurso biomédico hegemónico legitimó las diferencias entre los géneros y manifestó la incuestionabilidad del dimorfismo sexual.

Encuadre general de la investigación

El diseño del plan de trabajo que guió esta investigación partió de entender a las PCE como un “saber otro” o como “esos otros saberes” (Foucault, 1992), dada su posición marginal en la formación en educación física en nuestro país. Esta consideración refiere a las diversas y un tanto oscuras relaciones, limitaciones y especificaciones establecidas en torno a las prácticas que nos ocupan, en la delimitación de aquello que debe ser transmitido en la formación del profesorado en educación física, expresadas en los currículos de formas muy variadas. Una mirada a los currículos y sus contenidos en las universidades nacionales así lo indica.³⁶ Por tanto, partimos del supuesto que tanto su inclusión marginal como su construcción ecléctica y difusa podría tener su origen en el mismo momento de la constitución de la educación física como disciplina en nuestro país, definiendo parámetros que, creemos, aún persisten.

El objetivo general consistió en analizar el lugar y la valoración de las PCE en la formación del profesorado en educación física en Argentina, con los siguientes objetivos específicos: 1) Caracterizar, describir y conceptualizar las PCE en la formación superior de

³⁶ Murad, M. P. (2015). *Prácticas Corporales Expresivas en la formación del Profesorado de Educación Física. El caso de la Universidad Nacional de La Matanza*. Trabajo final de grado (inédito).

profesorado en educación física en Argentina, a fin de sistematizar su proceso histórico de construcción como saber para la educación física, los fundamentos de su localización en la currícula y su valoración en relación con otros saberes del campo disciplinar; 2) Indagar en las dinámicas de generización (atendiendo en particular al proceso de feminización) de las PCE en el marco de la educación física, atendiendo tanto a su constitución y desarrollo histórico como a la actualización de tal proceso en las clases de formación superior en la actualidad, a partir de un estudio de caso en una universidad nacional; 3) Relevar y sistematizar cuáles son las prácticas de movimiento que quedan incluidas dentro de aquello que se considera PCE dentro de la educación física, atendiendo también a la manera en que son conceptualizadas, entendidas, percibidas y transmitidas en la formación superior de profesorado en la actualidad; 4) Reconocer y comprender las percepciones, valoraciones y experiencias en vinculación con las PCE de los y las estudiantes del profesorado en educación física de la Universidad Nacional de La Matanza que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as.

A los saberes los pensamos con Foucault (1992) como esos espacios de conocimientos construidos por la ciencia y, en términos generales, la cultura, que dan sustento a la *episteme* moderna, otorgando un sentido a una determinada práctica, es decir, lo que se dice que se hace y la manera en que se debe hacer. Así, las formas de *ser moderno* a través de las subjetividades toman fuerza en la vida cotidiana de los sujetos, a lo largo de la historia y en sus diferentes tiempos y contextos.

Metodología

Con el propósito de producir conocimiento sobre las PCE en la

formación superior de profesorado en educación física en Argentina y recuperar tal tradición para construir la actualidad de tales prácticas, las preguntas de investigación con las que hemos iniciado este recorrido fueron las siguientes: ¿Cuál ha sido y cuál es en la actualidad la localización de las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en educación física en Argentina, visto desde una de las casas de estudios donde se localiza (en nuestro caso, la Universidad Nacional de La Matanza)? ¿Qué prácticas de movimiento son incluidas en ellas y cómo se las entiende (como danzas, como bailes, como formas de hacer gimnasia, etc.)? ¿Qué relación tienen éstas prácticas con otras prácticas similares que se inscriben en el campo del arte (como la danza libre, la expresión corporal, etc.)? ¿Cuáles son sus bordes y relaciones con otras prácticas que componen la educación física? ¿Cuáles son las distintas valoraciones existentes en torno a su aporte en esta formación del profesorado? ¿Cuáles son las experiencias y percepciones expresadas por los y las estudiantes que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as en educación física? Estas distintas preguntas se relacionan también a otra pregunta que, si bien no será respondida por los alcances de este estudio, entendemos que podría contribuir a la aplicación de sus resultados: ¿es posible construir y proponer un discurso que las localice como un saber relevante para la disciplina?

La metodología planteada es predominantemente cualitativa, centrada en la interpretación y la problematización de la perspectiva de los sujetos, aunque se complementa y se establece un diálogo entre los datos construidos y analizados mediante enfoques cualitativos, con instancias de trabajo con enfoque y análisis cuantitativo. Las técnicas de construcción de los datos se basan en observación participante llevada a cabo con los cursos de los años 2017, 2018 y 2019, en la asignatura “Expresión corporal”, del profesorado en educación física de la Universidad Nacional de La Matanza, como unidad de referencia empírica, incluyendo además

del diario de campo una serie de registros escritos producidos por los y las estudiantes. Las notas de campo y los registros escritos se analizan utilizando el software Atlas.Ti 8, programa informático que recupera tanto textos como imágenes y videos y permite la codificación conceptual y el establecimiento de relaciones y redes. Con criterio de saturación teórica, se trabaja con codificación previa al análisis según nuestras categorías conceptuales, pero también con la atención puesta en la identificación de situaciones nuevas, que nos permiten repensar y modificar lo planteado, siendo ésta una característica clave de los diseños flexibles como es el que se propone en este caso.

Asimismo, con el propósito de encontrar los diferentes caminos que conducen a una comprensión más abarcativa del problema estudiado, la investigación comenzó con el análisis de los discursos impactados en documentos que formaron parte de la construcción del campo específico y que fueron producidos en distintos ámbitos de relevancia. Estas fuentes se triangulan con los datos obtenidos de los registros de observaciones. En esta exploración, los lazos entre el presente y el pasado, las continuidades, discontinuidades y desplazamientos en las líneas de la construcción de una tradición, son un punto fundamental en el análisis.

A continuación, compartimos algunos resultados obtenidos en el análisis de documentos de dos períodos de la formación de profesorado en educación física: en primer lugar, la gimnasia expresiva entre los años 1910 y 1940, y en segundo lugar, la gimnasia rítmica y la danza creativa educacional entre los años 1943 y 1960. Como anticipamos, una clave de lectura fundamental de estos documentos es el proceso general de feminización de un conjunto de prácticas, entendiendo que tal generización es parte importante de su desvalorización, comenzando por indagar sobre cuáles han sido las prácticas de movimiento pensadas para las mujeres en la formación en educación física y considerando cómo se fue construyendo esta composición.

¿De dónde venimos? Historización en clave de género

De acuerdo con Dana Britton (2000), cuando decimos que una organización o una ocupación están generizadas podemos estar refiriéndonos a tres cuestiones. En primer lugar, destaca que se debe tener en cuenta que las organizaciones burocráticas típicas están inherentemente generizadas, es decir, han sido definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de la distinción entre masculino y femenino, y suponen y reproducen las diferencias de género. En segundo lugar, podemos decir que una organización o una ocupación están generizadas cuando están dominadas por varones o por mujeres. Así, una ocupación está generizada, ya sea masculinizada o feminizada, no es lo mismo que decir que está dominada por varones o por mujeres cuantitativamente, por lo cual se debe distinguir entre tipología de género (por ejemplo, si las actividades que en ella se realizan son consideradas propias de mujeres o de varones) y composición sexual de una determinada organización u ocupación, aspectos que pueden o no coincidir. En tercer lugar, podemos hablar de generización cuando una organización u ocupación está descrita y concebida en términos de un discurso que deriva de masculinidades y femineidades definidas hegemónicamente. Con esto, podemos detectar si una práctica de movimiento particular, desde su constitución y durante los primeros de su desarrollo, ha sido constituida de manera enlazada con determinados modelos de cuerpo y de movimiento, tanto femeninos como masculinos, que son comprensibles en vinculación con contextos históricos particulares, y si esos modelos del orden corporal se corresponden con valores y cualidades asignados a mujeres y varones. En el caso de las PCE, afirmamos que su feminización se vincula con la feminización general de las danzas en nuestra cultura (Mora, 2011).

La composición singular de prácticas de movimiento que podemos unir bajo la denominación de PCE ha tenido un recorrido

rastreado tanto en documentos como en las memorias de quienes la constituyeron y transmitieron en aquellas primeras instituciones formadoras de nuestro país, y que puede develarse desandando sus pasos, desde el presente hacia el pasado y viceversa. En las primeras etapas de este recorrido se destaca la generación de un conjunto de prácticas de movimiento que asocian “lo rítmico” con “lo expresivo” y con “lo femenino”, denominada gimnasia expresiva tal como fue concebida durante las décadas de 1910 a 1940 en el Instituto Romero Brest.³⁷ Esto forma parte de un giro en la cultura del movimiento, en la formación de profesoras y profesores, dado por algunas acciones puntuales y políticas educativas que reconfiguraron las formas de educar los cuerpos y sus prácticas (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004). Localizamos este período en el Instituto Nacional de Educación Física, ubicado en la ciudad de Buenos Aires y considerado la primera institución dedicada a la formación de profesores/as del área en la Argentina. Para interrogar la memoria de estas prácticas y recorrer sus pliegues, nos preguntamos con Arata y Pineau (2019) “¿en qué pensaba quién diseñó tal o cual objeto? Esos usos, ¿cambiaron con el tiempo?” (p. 17), y agregamos: ¿dónde están, aún hoy, guardadas?

Birgin y Dussel (2004) sostienen que la mirada histórica de la formación del profesorado orienta a los estudiantes a comprender “de dónde vienen las prácticas” (p. 3). Se cree que este conocimiento aporta a la comprensión de cómo y por qué “se llega a ser lo que somos” (p. 3). Nos preguntamos entonces: ¿cuál ha sido la localización de las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en educación física en Argentina a principios del siglo

³⁷ Enrique Romero Brest (1873-1958) fue el fundador de la enseñanza de la educación física en la Argentina. Considerado el padre de esta disciplina, creó la carrera de profesorado y en 2012 fundó el primer Instituto Superior de Educación Física en nuestro país, el cual lleva su nombre.

pasado? y ¿cuáles fueron las distintas valoraciones y conceptualizaciones en clave de género?

En el siglo XIX y principios del XX, en Europa, las actividades físicas en la escuela, la gimnasia por excelencia, tenían como fin el entrenamiento militar y la concepción del higienismo sobre la salud. Estas concepciones evolucionaron y se ampliaron hacia un uso del cuerpo ligado al rendimiento, con la entrada del deporte. En este contexto, mayoritariamente asociado a una práctica masculina, aparecen desde distintos ámbitos como la danza, el canto, o el teatro, aportes corporales expresivos que influyeron y enriquecieron la gimnasia femenina, creando estilos más libres y expresivos, referentes de la expresión corporal actual (Montávez Martín, 2012, p. 49). El camino de generización de los cuerpos, basado en la educación de éstos al servicio de la política, transmitiendo hábitos morales y de higiene, asociados con el movimiento eugenésico (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004), particularmente la construcción de las formas masculinas en la cultura del movimiento observadas desde el mismo comienzo de la disciplina, favoreció un orden corporal de género, produciendo un “espacio otro” que le otorgó un valor diferente, menor, a las prácticas femeninas que a las masculinas.

La generización de los cuerpos, que encuentra su origen en el mismo inicio de la educación física (Scharagrodsky, 2004), ha sido un tema central en la constitución de esta disciplina. Siguiendo a este autor y a modo de síntesis, cuatro han sido las corrientes educativas que marcaron su inicio y facilitaron la construcción de estas diferencias: la gimnasia militar, el scouting, el Sistema Argentino de Educación Física y las rondas escolares, que combinaban el canto y la gimnasia. Más adelante, a fines de la década del 30 del siglo pasado, hubo una transformación marcada de dichas prácticas. Así, el deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folklóricas fueron las prácticas que continuaron con la construcción del tipo corporal deseado según los géneros. Por tanto, la forma

de administrar los cuerpos masculinos o femeninos en el ámbito escolar ha sido siempre un camino a seguir y una preocupación para esta disciplina. En este contexto, las prácticas de movimiento consideradas femeninas permanecían en un lugar marginal, mientras que la gimnasia militar y el scouting se prescribían para producir masculinidades patrióticas signadas por cuerpos viriles y fuertes asociados con valores morales de ciudadanía, valor, decisión y firmeza. Por su parte, el Sistema Argentino de Educación Física, creado por Enrique Romero Brest, aplicó criterios que se consideraban fisiológicos que sentaron las bases de la gimnasia metodizada y que mantuvo desigualdades entre los géneros, entre las formas de moverse de los varones y las mujeres. Aquí, el modelo de femineidad se asociaba con la maternidad, debiendo además demostrar delicadeza, elegancia y gracia, no debiendo hacer ejercicios de fuerza, intrépidos o con gran despliegue de energía.

Gimnasias “femeninas”: expresiva, utilitaria y estética

Entre 1915 y 1943 se produce la incorporación de la gimnasia femenina dentro de los planes de estudio del Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF). Esta gimnasia surge como primer antecedente de un intento de inclusión de las mujeres en la formación de profesoras, la cual no cuestionó en ningún momento el papel de la mujer-madre, ni los condicionamientos que se pretendían naturalmente femeninos en aquella época. Para comprender el concepto que se tenía al respecto de las prácticas femeninas a principios del siglo pasado, podemos rescatar algunos párrafos del 1º Congreso Femenino Internacional, celebrado en Buenos Aires en 1911. Entre las expositoras del eje de educación, respecto de la educación física femenina se expresó así Ana Montalvo:

La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún niñas de corta edad, débiles y enfermas (...). La mujer considerada intelectualmente, puede equipararse a un adolescente, pero nunca a un hombre. No niego en absoluto esta aseveración, pero como no hay efecto sin causa, necesario es examinar cuáles son las que producen tal estado mental en la mujer. A mi ver, el cerebro del hombre asimila más y produce más, porque es más fuerte su constitución física y porque el desgaste de energías mentales producido por el estudio, lo restablece inmediatamente, por el ejercicio físico que ejecuta(...). Aparte de esto, la falta de salud y vigor en el organismo femenino produce males de gran trascendencia para la especie, la sociedad y la patria (pp. 93-95).

Estas afirmaciones revelan la existencia de un ejercicio en favor de una revalorización para las mujeres. Sin embargo, se sostenía el pensamiento hegemónico sobre el lugar de debilidad de la mujer y sobre sus limitadas posibilidades físicas, concepciones que eran aceptadas y reproducidas por las mismas disertantes en el mismo contexto, además de darse por sentada la unicidad del género femenino en su carácter cis-género. Si bien para aquellos momentos la inclusión de las mujeres dentro de la educación física era un hecho social de relevancia, los discursos evidenciaban grandes diferencias respecto de las capacidades físicas e intelectuales entre géneros, siempre en detrimento de la mujer.

La razón utilitaria con la cual Romero Brest fundamentaba la incorporación de la gimnasia femenina en sus planes de estudio, responde a un pensamiento hegemónico de la época en el cual el rol de la mujer estaba destinado a prácticas que potenciaran sus dotes de belleza y elegancia o la prepararan físicamente para llegar de manera saludable a la concepción y al embarazo. Estas tareas debían quedar claramente diferenciadas de aquellas más

viriles como la defensa personal, destinada exclusivamente para los hombres.

Con la denominación de gimnasia utilitaria se conoce la clasificación que dividió en masculino y femenino al plan de estudios del INSEF en 1915. En sus comienzos, el instituto funcionó a través de un plan de estudios de dos años de duración, donde tanto mujeres como varones debían cursar un total de ocho materias para alcanzar el título de profesor normal de educación física. El primer cambio en la evolución del programa de estudios resultó en una marcada diferencia respecto de la carga horaria del primer año, que destinaba siete horas de formación para mujeres, a diferencia de las correspondientes nueve horas semanales para varones, diferencia que se encontraba determinada por la incorporación de la asignatura “Defensa personal” exclusiva para ellos. Luego, dada la necesidad de completar los contenidos básicos de los únicos dos años de formación que ofrecía el instituto, se decidió sumar un año más de cumplimiento optativo que derivaría en el régimen obligatorio de tres años.

Así, Romero Brest consideró que, respondiendo a las funciones sociales propias de los estudiantes del curso, la gimnasia metódica y fisiológica debía tomar dos variantes. Por un lado, los varones debían perfeccionar sus habilidades en lo que respecta al combate. Por el otro, las mujeres potenciarían sus cualidades artísticas y el interés por las cosas bellas. Es así que la cátedra de gimnasia estética se incorporó por primera vez al trayecto educativo del profesorado de educación física del INSEF en el segundo y tercer año de la carrera como parte de la gimnasia, práctica destinada a las estudiantes. De esta manera se equiparaban las horas de estudio tanto en varones como en mujeres con nueve horas semanales (Romero Brest, 1917).

Por último, a partir de 1925 se sumó al periodo de formación general (científica, pedagógica y práctica) de los primeros tres años de estudios el ciclo de especialización destinado al aprendizaje

utilitario, que quedó definido en el Profesorado Especial de Gimnasia Estética (mujeres) y Profesorado Especial en Deporte y Atletismo (varones), con una duración de dos años de estudio (Romero Brest, 1938). Al respecto de esta modificación resulta interesante destacar cómo quedarían incluidos otros contenidos, como por ejemplo “deportes femeninos” o “biometría escolar”, dentro de esta clasificación de saberes específicos denominados “Gimnasia estética”. Victoria Della Ricca, maestra normal y profesora de educación física, fue la responsable de elaborar el programa de la asignatura “Gimnasia estética” de 1925, así como también de dictar las clases correspondientes a la misma. Si bien no se han encontrado registros de su formación específica, se sabe que impartió conocimientos sobre ritmo y algunas danzas típicas como el vals o el minué. Así, la cátedra de gimnasia estética tenía por objeto desarrollar el sentido estético mediante ejercicios corporales con alto valor simbólico, ajustados de manera estricta a una métrica musical y ligados a las emociones que buscaban despertar. Por otra parte, la gimnasia estética fue un producto de la influencia del movimiento expresivo europeo, como respuesta a una forma de educar el cuerpo de la mujer a través de prácticas menos rígidas, desestructuradas, asociadas a los sentimientos y emociones que generaban. Sin embargo, si bien fue propiciada por los movimientos feministas surgidos en esa época, se evidencia en la organización de los programas de estudios y sus contenidos una necesidad de diferenciar y configurar ciertos rasgos de femineidad en las formas de moverse de la mujer argentina.

Hacia finales de la década del 30, mediando reformas del programa de estudios, la educación física incorpora nuevas prácticas corporales. Quedaron atrás los ejercicios y la gimnasia militar, el scouting, las rondas escolares o el Sistema Argentino de Educación Física, para abrir paso lentamente a nuevas prácticas, a saber, de los deportes, que comenzaron a introducirse en un proceso que perdurará, cada vez con mayor intensidad, hasta nuestros

días (Scharagrodsky, 2004). En estos contextos, anunciando las modernas directivas de educación, se producen una serie de modificaciones en los planes de estudios para el Instituto Nacional de Educación Física. Entre los múltiples cambios operados, focalizamos la atención sobre las prácticas estudiadas en el Programa de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física de 1943, donde se puede observar que, si bien se abandonó el término de asignaturas utilitarias, se sostuvo una diferenciación respecto de aquellos contenidos correspondiente a las mujeres, a quienes refieren con el término de “niñas” de los destinados para los “varones”.

Gimnasia con ritmo y baile

La cátedra de gimnasia rítmica llegó al INEF para continuar el propósito de diseñar y reproducir un modelo de generización de la cultura física femenina, solo que, en este caso, se le sumó la eficacia del movimiento ajustado a la métrica musical o ritmo como contenido principal del programa de esta materia. Sin embargo, las representaciones en acuerdo a los sentimientos de las estudiantes, el desarrollo del sentido artístico y la importancia de la estética en el movimiento, así como también el conocimiento y la ejecución de danzas típicas, fueron aspectos que continúan de la gimnasia estética que precedía a este plan.

En esta etapa en la que la gimnasia estética de Romero Brest es sustituida por la cátedra de gimnasia rítmica, cobran mayor relevancia los saberes relacionados con la música y el ritmo. Es así como, dentro de los fundamentos de la EF, no solamente se continúa con cantos corales para ambos géneros, sino que para las niñas hay una serie de contenidos relacionados con dichos saberes. Por ejemplo, se les daba un tratamiento especial en la asignatura “Recreación para niñas”. Allí, el apartado de “Actividades rítmicas” se

encontraba dividido según la edad escolar e incluía canciones y orquesta, actividades de carácter simbólico para los primeros niveles, y la enseñanza de algunos bailes típicos como vals, polka, minué y pericón en las edades más avanzadas.

La revisión histórica en la trayectoria de estas prácticas en la formación demuestra que ha habido algunas rupturas en los contenidos, pero una notable continuidad de estas concepciones que diferenciaban las prácticas según los sexos. De la observación de imágenes, videos y relatos obtenidos se sabe que hasta los 60, los cuales son considerados de mucha producción gimnástica, se continuaba con una marcada diferencia entre las prácticas femeninas (en general más asociadas a las danzas) y las masculinas (asociadas a las habilidades técnicas y de fuerza). Las muestras de encuentros gimnásticos realizadas por grupos de alumnos, por un lado, y por el otro, grupo de alumnas, que compartían el mismo evento, eran de gran impacto dentro del instituto pero también en otras instituciones educativas que los convocaban, como fiestas de clubes, inauguración de escuelas, etc., donde se presentaban sus producciones corporales en forma de coreografías o series gimnásticas. Es decir, por sobre todas las teorías y sus corrimientos, giros en la cultura del movimiento que atravesaron las épocas hasta la actualidad, creemos que estos documentos hablan del valor de las prácticas de la gimnasia expresiva que se tenía para aquellos momentos y que constituyen un antecedente directo de las que hoy denominamos PCE.

Estudio de caso

Como ya se ha mencionado, este estudio se configuró en una investigación predominantemente cualitativa, pero complementada por la contribución de datos cuantitativos y estadísticos contrastados.

De la lectura e interpretación en los relatos analizados de los alumnos y las alumnas de la carrera de educación física de la UNLaM, se desprende la valoración, negativa o positiva, que tienen de las PCE en su formación. De los resultados obtenidos se sabe que la mayor valoración fue positiva (77 %) frente a las negativas (23 %).

No es la intención de este estudio valorar la práctica como un bien producido por los docentes de la cátedra de expresión corporal, sino, como ya se ha expresado a lo largo del escrito, hacer visible y poner en agenda la necesidad de repensar y retomar algunas prácticas gimnásticas expresivas como un bien cultural, que supo construir la disciplina desde el mismo origen de su constitución y que vienen siendo desplazadas como un saber menor.

A pesar de la falta de conocimiento que se tienen de las PCE, en especial por parte de los alumnos varones en la formación del profesorado en la UNLaM, se observa a través de este primer análisis que dichas prácticas podrían facilitar la superación de problemáticas asociadas a la educación del cuerpo. Es decir, de las expresiones analizadas surge la valorización positiva que los alumnos y las alumnas hacen en cuanto a los cambios, transformación que perciben al realizar una práctica nueva, diferente a las habituales, y la felicidad que les produce experimentarla. Al mismo tiempo, se destaca la falta de oportunidades que han tenido a lo largo de sus trayectos escolares de experimentar estas prácticas, expresados en la falta de conocimiento e incomodidad que les produce realizarlas, especialmente al comienzo de la cursada.

La “nube de tags” o “nube de palabras” (Atlas.Ti) es un recurso tecnológico que fue muy útil a la hora de destacar las ideas más fuertes observadas en los grupos estudiados. En este caso, se la utiliza para visualizar cuáles son los pensamientos más sobresalientes que tienen los alumnos y las alumnas en formación de estas prácticas luego de un año de cursarlas:

Consideraciones finales

Situarnos en el terreno de las desvalorizaciones y las ausencias nos permite dar visibilidad a un conjunto de prácticas que han estado tan presentes en la cotidianeidad de la formación de profesorado en educación física, como desvalorizadas e invisibilizadas, planteando en virtud de esto una pregunta acerca de cómo se han realizado y perpetuado los movimientos que la han colocado como “práctica menor”, así como en qué condiciones y localizaciones se las ha sostenido o, quizás, tolerado. Tomando la perspectiva de Boaventura de Souza Santos (2007), entendemos que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que la tradiciones disciplinares conocen y consideran importante, y que el hecho de no considerar, desacreditar y, así, desperdiciar estas experiencias, puede combatirse haciéndolas visibles y reconociendo sus lógicas, mediante la realización de una ciencia social que se dedique a tales ausencias y a las emergencias de distintas experiencias, con un trabajo de traducción capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles.

Como ya hemos mencionado, este trabajo intenta producir un avance en el conocimiento acerca de la cultura de movimiento y la educación del cuerpo, con la exploración de las formas de pensar, decir y hacer gimnasia “femenina”, “rítmica”, “expresiva”. En definitiva, conocer de dónde vienen estas prácticas como un aporte a su mejora en la valoración y en su estatus epistemológico, para comprender y continuar pensando sus rupturas, continuidades y huellas.

Bibliografía

Aisenstein, A. (2006). “Huellas de un doble alumbramiento. Historia de la asignatura y la ciencia en las páginas de la Revista de

Educación Física”. En Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (comps.). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Arata, N. y Pineau, P. (comps.) (2019). *Nuevos enfoques para su debate y su historia*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Birgin, A. y Dussel, I. (2004). *Seminario Rol y Trabajo Docente*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección de Cultura, Gobierno de la Ciudad. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf.

Britton, D. (2000). “Feminism in Criminology: Engendering the Outlaw”. En *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 571, Feminist Views of the Social Sciences, pp. 57-76.

De Montalvo, A. (1910) *La educación física femenina- Primer Congreso Femenino Internacional de la Argentina de 1910*. Buenos Aires: Asociación de Universitarias argentinas. Historia, Actas y Trabajos.

De Sousa Santos, B. (2007). “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”. En *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta, pp. 83-93.

Galak, E. (2019). “Cuerpo”. En Fiorucci, F. y Bustamante, J. (dirs.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 65-69.

Galak, E. (2020). *Educar los cuerpos latinos. Políticas eugenésicas y*

cultura física en Argentina, Brasil y Colombia (1920-1940). En *History of Education in Latin America*, Vol. 3, Artículo e21432.

Montávez, M. (2012). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y Análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los Centros Públicos de Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España.

Mora, S. (2011) *El cuerpo en la danza desde la antropología: Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27179>

Romero Brest, E. (1917). *El INSEF: antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: CDH N°1, INEF.

Romero Brest, E. (1938). *El sentido espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: CDHN°1, INEF.

Scharagrodsky, P. (2004). “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)”. En *Perspectiva*, Vol. 22, N° Especial, p. 83-119.

Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

4. 4. Inserción laboral y formación profesional de los graduados de la carrera de profesorado y licenciatura en educación física de la UNLaM

Por Mario Andrés Zimmerman,³⁸ Alejandro Añasco³⁹
y Gloria Campomar⁴⁰ (*Universidad Nacional de La Matanza*)

Palabras clave: inserción laboral; formación profesional; educación física

Introducción

La formación universitaria en educación física es relativamente reciente y requiere de una profundización mayor y una evaluación permanente. Este estudio exploratorio pretende darle continuidad y problematizar el trabajo desarrollado durante 2012 y 2013 denominado “Problemáticas actuales de la Educación Física: Estudio

³⁸ Contacto: zimmermanmario@gmail.com.

³⁹ Contacto: alejandroanasco@hotmail.com.

⁴⁰ Contacto: glocampomar@hotmail.com.

exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios” en el cual se indagó sobre las necesidades formativas que requieren los futuros egresados de la carrera de educación física de la Universidad Nacional de La Matanza, el estado actual de la discusión acerca de la formación universitaria en el área de la educación física y el desarrollo profesional y la inserción laboral de los graduados de esta disciplina entre los años 2000 y 2012.

En este proyecto se retoma esa línea de investigación con los graduados hasta 2022 en la búsqueda de nuevos resultados, pasados más de diez años del estudio citado. Se busca analizarlos y compararlos para ponerlos en diálogo con los nuevos escenarios socioeconómicos, políticos y educativos que demandan nuevas y distintas instancias de formación e inserción laboral.

Planteo del problema

En las últimas décadas las instituciones educativas se enfrentan con nuevos desafíos que ponen en crisis los paradigmas surgidos como producto de modelos culturales y productivos de la modernidad. Las condiciones socioculturales han ido cambiando y, en sintonía con ello, se vieron modificadas las prácticas y necesidades de los individuos de cada comunidad. Estos cambios y estos nuevos escenarios –en permanente transformación– demandan nuevos saberes para interactuar y desenvolverse en el mundo profesional y laboral. En el marco de un proceso en constante modificación, se resignifican las capacidades profesionales requeridas y las necesidades educativas y del mercado laboral.

El caso particular de la formación docente en educación física puede presentar desfasajes entre las necesidades educativas que la realidad social plantea y las aptitudes de los egresados del sistema

educativo universitario. Esto se profundiza si consideramos que la enseñanza universitaria en el campo de la educación física es reciente, ya sea como profesorado o como licenciatura y por lo tanto no existe una tradición universitaria al respecto. Como señala Campomar (2015):

Se considera, que la tardía inclusión de la formación al estudio universitario, en el cual se enseña, se investiga y se realizan actividades de extensión, tuvo como consecuencia ciertas dificultades para la confección de grupos de trabajo, equipos de investigación dedicados a la producción de conocimientos basados en los problemas del propio campo (p. 135).

Es decir, la formación del profesorado de educación física en la Argentina posee un marcado sesgo no universitario. Por tanto, las propuestas de posgrados son aún insuficientes. Carballo (2003) confirma este enunciado cuando explica que en la Argentina los programas de posgrado son también tardíos. Esta tendencia se ve expresada aún hoy en las escasas ofertas que existen en todo el territorio nacional de estudios de posgrado en educación física.

Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las necesidades formativas que requieren los futuros egresados de las carreras de educación física en general y de los de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) en particular? ¿Con qué recursos teóricos y prácticos cuentan los egresados para hacer frente a las problemáticas de la diversidad de los sujetos, contextos y ámbitos con los que trabajan? ¿De qué modo su formación favorece la inclusión social? ¿Cómo se manifiesta la formación docente continua en los graduados de educación física de la UNLaM? ¿La formación docente universitaria favorece una práctica reflexiva? ¿En qué medida la formación obtenida se adecua a las posibilidades de inserción laboral de los egresados? ¿Qué aspectos de la formación alcanzada y del perfil docente propuesto por la carrera facilitan ú obstaculizan su inserción

y desempeño en el ámbito profesional? ¿Qué nuevos problemas se presentan? ¿Qué tensiones se plantean entre los propósitos educativos y las demandas del mercado laboral?

A fin de dar respuesta a estos interrogantes, el trabajo plantea los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar la inserción laboral y profesional de los egresados de la carrera de profesorado y licenciatura en educación física de la UNLaM entre los años 2000 y 2022.

Objetivos específicos

- Sistematizar el estado actual de la discusión acerca de la formación universitaria en el área de la educación física.
- Conocer el grado de inserción laboral de los egresados.
- Conocer el ámbito y tipo de trabajo desarrollado por los egresados.
- Describir y analizar los logros y posibilidades en el ámbito de desempeño, reportados por los egresados
- Describir y analizar los obstáculos y dificultades en el ámbito de desempeño, reportados por los egresados.

Estrategia metodológica

Se plantea un estudio exploratorio con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Se realizarán encuestas cerradas a egresados, aplicadas a una muestra aleatoria con validez estadística. Se

triangularán datos con grupos focales y entrevistas en profundidad a egresados, de acuerdo a una selección realizada en base al conocimiento de las características del universo. Se realizará una búsqueda y análisis bibliográfico y documental para indagar sobre el estado actual de la discusión en la formación universitaria en el área de educación física.

Consideraciones teóricas

En la actualidad se acepta sin cuestionamientos la presencia de la educación física en el ámbito escolar y se ha vuelto algo natural en la vida social y cultural en general. Pero no siempre ha sido así: en las últimas décadas ha habido muchas recomendaciones de diversas entidades y agencias, nacionales e internacionales, que han emitido documentos relacionados con la educación y el deporte.

Una de las más importantes es la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación La Ciencia y La Cultura), cuyos documentos son utilizados por los gobiernos e instituciones educativas y cuentan con un consenso internacional generalizado.

Al respecto, podemos mencionar que, en 1978, la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte se proclama con el fin de poner el desarrollo de la educación física y el deporte al servicio del progreso humano, favorecer su desarrollo y exhortar a los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales competentes, los educadores, las familias y los propios individuos a inspirarse en ella, difundirla y ponerla en práctica.

En 2015, la Unesco publicó el documento “Educación Física de calidad”, el cual parte de considerar que la educación física es esencial para la juventud, una vida sana, sociedades resistentes y la lucha contra la violencia. Sin embargo, estos principios no suceden de forma espontánea y se realiza un llamamiento a la acción para

los funcionarios de los estados miembros a desarrollar y consolidar una política y una práctica inclusiva, para garantizar la alfabetización física de cada niña y niño. Plantea que la prestación de la educación física está disminuyendo en todas las regiones del mundo. Recomienda, además, a los gobiernos a tomar medidas políticas para garantizar que esta asignatura ocupe del lugar que le corresponde en el curriculum escolar y que los alumnos no estén expuestos a dominios de aprendizaje alternativos.

Con la posmodernidad se ha producido una enorme transformación social debido a diversos factores. Según Beck (2000), el proceso de globalización trae consigo una profunda crisis de sentido o, como expresa Vallespín (2000), la *mundialización* produjo una transformación progresiva de la “extensión” de las formas de relación y organización social. Berger y Luckman (1997) parten del supuesto que, desde un punto de vista histórico, la modernidad también conlleva a una nueva configuración de sentido social, una nueva trama de subjetividades.

En este sentido, Pablo Rodríguez (2010) plantea que existen implicancias relacionadas con la explosión de las teorías de la información y su relación con el auge de la corriente de pensamiento llamada poshumanismo.⁴¹ El autor analiza cómo pensar la vida a partir de la biopolítica (concepto desarrollado por Foucault que hace que se vuelva a preguntar por el valor de lo humano) luego del humanismo moderno.

Esto mantiene una relación directa con la educación física en tanto

⁴¹ El término “poshumanismo” surgió en la crítica cultural norteamericana en la década del 70 para designar la alteración de la condición biológica del hombre posibilidades por la tecnociencia contemporánea e imaginada por la ciencia ficción (Hayles, 1992). En cambio, en su versión más europea, Sloterdijk y otros autores (Berardi, 2007) prefieren asignar tanta importancia a esta alteración como a la centralidad adquirida por los medios de comunicación en la conformación de subjetividades.

disciplina pedagógica que se orienta al desarrollo de la dimensión corporal de las personas. La biopolítica hasta mediados del siglo XX partía del Estado hacia los individuos y se centraba en la idea de una salud pública. En cambio, actualmente se basa en que el cuerpo, la salud y la vida son asuntos privados, por los cuales se responsabiliza al sujeto de su cuidado: haciendo dieta, evitando que aparezcan signos de vejez, obsesionándose por una imagen de belleza que merced a las cirugías estéticas y rutinas de entrenamiento desmedido que están al alcance de todos. Si la obsesión no es actualmente la de crear un hombre nuevo, o la de realizar las potencialidades humanas, sino la de cuidar la salud, evitar la vejez y modificar indefinidamente al cuerpo como modo de constituirse un yo pleno, ¿qué es lo que se espera en el futuro? ¿Poblaciones infinitamente sanas en medio de cada vez más gueto de seres descartables, puesto que las formas de exclusión no cesan de crecer y diversificarse? ¿Cómo se producen estas nuevas fantasías de cría fuera de lo humano? (Rodríguez, 2010).

Un cambio radical en la cohabitación humana y en las políticas de vida. El “fin de la Historia”, la “postmodernidad” o la “modernidad líquida” se instalan en nuestra sociedad. David Le Breton (1995) apoya este enunciado cuando expresa que

el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte) consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo) (p. 8).

Palabras como liviandad, emancipación, individualismo, libertad, fluidez, resultan muy contrarias a las vividas hasta los 70 y se oponen a palabras tales como pesado, sólido, estructurado, disciplinado, conducido, propias de ese momento histórico. Estas oposiciones demuestran los cambios sufridos y las consecuentes

transformaciones en la construcción de las significaciones sociales que hemos vivido con el transcurrir de los últimos años. También han impactado profundamente en la forma de relacionarnos, de comunicarnos y de expresarnos, tanto verbal como corporalmente. Es el caso de la telefonía celular, la aparición de las computadoras con internet, las redes sociales, las aplicaciones en los teléfonos, los smartwatches con sus múltiples funciones, o los megagimnasios con máquinas computarizadas.

Es a partir de los 60 que surge un nuevo imaginario del cuerpo que da lugar a distintas prácticas y discursos, enfatizando una repentina pasión por ese cuerpo. Desde aquel dualismo cuerpo-alma que castigaba al cuerpo para salvar las almas (cuerpos disciplinados, útiles, económicos, cuerpo “fábrica”) para finalmente llegar a los “cuerpos liberados” o “relativamente liberados” de hoy, en la “humanidad sentada” como la denomina Le Bretón. Esta nueva realidad deja sus huellas en la forma de percibirnos y percibir el cuerpo de los demás.

En este contexto, ya iniciado siglo XXI, se hace evidente que la educación se encuentra en un proceso de grandes transformaciones. La educación física ha recorrido un largo camino signado por movimientos políticos y sociales que han impactado en la comprensión y conformación de la disciplina. Enfoques muy diversos, expresiones en constante cambio atravesadas por distintas perspectivas como la biológica, la psicológica, la pedagógica o la social han resignificado a la educación física. Crisorio (2009) expresa que la tradición explicativa de la educación física ha apelado siempre a importar elementos de otras disciplinas consideradas como más científicas o con mayor tradición académica. Intenta, de este modo, dar cuenta de los efectos esperables de su práctica evitando volver sobre la misma con algún criterio cuanto menos reflexivo, si no epistémico. Es así que el gran desafío que tiene la educación física actual es la de construir su propia teoría, fundamentada en su propia práctica.

Estas observaciones nos demuestran hasta qué punto resulta

imprescindible revisar el posicionamiento actual de la disciplina y ubicarla en el marco de un paradigma fuertemente humanista, en detrimento de las clásicas concepciones biológicas y mecanicistas. Este posicionamiento surge por la necesidad de superar la concepción de cuerpo-objeto o cuerpo-máquina propio del paradigma cartesiano dominante hasta mitad del siglo XX. Este paradigma ha entrado en crisis y no da respuesta a la cada vez más compleja realidad del hombre en su entramado social y cultural actual.

Con respecto de la formación de un docente en educación física, Crisorio (2011) expresa que la problemática curricular atraviesa dos circunstancias que es preciso considerar: por un lado, el pasaje desigual de la disciplina del ámbito no universitario al universitario; por el otro, su corrimiento progresivo del espacio de las ciencias naturales y biológicas al de las ciencias sociales. Estas razones nos hacen focalizar la atención en la necesidad de reflexionar acerca de la formación de los alumnos del profesorado y licenciatura en educación física de la UNLaM.

Finalmente, consideramos que resulta imprescindible realizar un análisis profundo del estado de situación de la educación física como campo disciplinar, tanto desde sus características como práctica social, como de los de las modalidades de enseñanza y de los aprendizajes que propone dentro del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales con menores grados de formalidad. Se deben contemplar los nuevos escenarios y las nuevas dificultades que requieren la revisión de la finalidad, propósitos, contenidos y enfoques de la formación de un docente en educación física.

En este contexto, la agenda actual de la formación de un docente en educación física debe revisar problemáticas tales como la formación de sujetos reflexivos, críticos y autónomos, las tensiones con las demandas del mercado laboral, la inclusión de cuestiones de género, la atención a la diversidad de los sujetos y de los grupos, la promoción de la convivencia comprensiva y multicultural,

la promoción de la disponibilidad corporal más que del rendimiento físico, entre otras muchas que este marco teórico se propone profundizar.

Bibliografía

Beck, U. (2000). *Libertad o Capitalismo*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad Pluralismo y Crisis*. Barcelona: Paidós.

Campomar, G. (2015). *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Buenos Aires: Espacio.

Carballo, C. (2003). “Identidad de la Educación Física y Metodología de la investigación”. En Bracht, V. y Crisorio, R. (coords.). *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen, pp. 101-123.

Crisorio, R. (2011). Formulario de Presentación de Proyecto: “Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR”. Convocatoria 2010 – 2011, La Plata, Buenos Aires.

Crisorio, R. y Giles, M. (2009). *Estudios críticos de educación física*. Colección Textos Básicos. La Plata: Al Margen.

Le Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rodríguez, P. (2010). “¿Tiene sentido hablar de poshumanismo? Acerca de la relación entre teoría de la comunicación y biopolítica de la información”. En *Revista Galáxia*, N° 20, p. 9-21.

Unesco (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el deporte*.

Unesco (2015). *Educación Física de Calidad. Sector de Ciencias Sociales y Humanas*.

Vallespín, F. (2000). *El Futuro de la Política*. Madrid: Santillana.

4. 5. Una carrera hermosa: decires de estudiantes de un profesorado de educación física de Córdoba

Por Marcos Ezequiel Bazán y Rodrigo Abel Sisterna
(Universidad Provincial de Córdoba)

Resumen

El presente trabajo procura describir y analizar desde una perspectiva cualitativa los decires sobre la carrera y la profesión de estudiantes que cursan el último año del profesorado de educación física en la Facultad de Educación Física-Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba. El primer supuesto que movilizó la investigación se vinculó con la idea de que la formación docente no es suficiente para construir decires alineados con el perfil de egreso que se proyecta en los diseños curriculares, debido a la gran influencia que representa la tradición al interior del campo. El segundo supuesto fue que la elección de la carrera por parte de estudiantes estaba sujeta exclusivamente a las buenas experiencias deportivas que habían tenido previamente. Ambos fueron refutados en los hallazgos construidos.

Se identificó en las voces estudiantiles una gran presencia de vocabulario pedagógico propio de los aportes que este campo genera

durante la carrera y, al mismo tiempo, se reconoció una pérdida de fuerza del deporte como característica que describe a la formación. Como principales hallazgos, se observó que los decires describen al profesorado como una carrera integral y develaron una dimensión emocional que se trama desde la narrativa de sus experiencias. El enunciado: una carrera hermosa se constituyó en el más reiterado entre los decires estudiantiles para explicar su trayecto formativo. Un hallazgo que invita a profundizar los estudios acerca de la formación en educación física y la tensión entre su especificidad y el mundo de las emociones.

Palabras clave: formación docente; educación física; decires; sentidos

Introducción

A partir de la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, se pueden reconocer en nuestro país una serie de transformaciones en términos de políticas públicas y específicamente educativas que dan cuenta de un esfuerzo por consolidar un sistema educativo que esté a la altura de los nuevos desafíos sociales. Queda así reflejado el interés del Estado por poner en valor y fortalecer la formación docente. En este marco, se crea en 2006 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que tiene el fin de establecer criterios comunes entre los estados provinciales respecto a la formación de maestros y maestras⁴² en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación, 2007).

Es así que en todo el país ingresan cambios sustantivos en la for-

⁴² El uso de la expresión desde el binarismo de género se debe a la intención de ser fieles en la paráfrasis de la referencia. Sin embargo, este trabajo se esfuerza en llevar a

mación docente en educación física (EF) y en 2009 salen a la luz los nuevos diseños curriculares para sus profesorados. Entre las prioridades para la formación de futuros docentes en Córdoba se advierte un perfil profesional que vela por una enseñanza crítica y reflexiva de los conocimientos sobre las prácticas corporales presentes en la cultura, como así también por aquellos valores necesarios para la formación integral de las personas. En esa clave, se explicita en el Diseño Curricular que “la emergencia de nuevos paradigmas en el campo de la corporeidad y motricidad humana resignifican a la educación física como la disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos” (p. 10).

Este trabajo recupera los decires de estudiantes que cursan su último año sobre la carrera y la profesión del profesorado de educación física (PEF) de la Facultad de Educación Física-Ipef (FEF-Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) con el interés de develar las huellas, relaciones y/o distancias entre sus decires y aquellos enunciados que se expresan en los documentos curriculares.

Marco metodológico

Este escrito se construye en el marco de una investigación que se propuso describir los decires de estudiantes de EF sobre la carrera

cabo una escritura que disminuya en la medida de lo posible expresiones ligadas al uso del masculino genérico y binarismos de género. De esta manera se cuidan los modos de escritura que se entienden no sexistas e inclusivos, al evitar las denominaciones genéricas con “e” y aquellas que entendemos menos “amigables” en la expresión escrita, por la sospecha de que son modos literarios que distancian al texto del público destinatario.

y la profesión, por lo que el carácter subjetivo del objeto mismo de estudio posiciona al trabajo en una perspectiva cualitativa y dentro del paradigma constructivo/interpretativo. Se planteó como objetivo promover en quienes respondieron la encuesta, el reconocimiento de sus voces, la habilitación a recuperar saberes y sus relaciones con las dimensiones sociales, afectivas, emocionales y culturales. Debido a este propósito, la encuesta se enfocó en proponer preguntas abiertas como “¿Por qué razones elegiste la carrera del profesorado en educación física?”, consignas que ayudaron a vincularse con sus experiencias como, por ejemplo, “Si tuvieras que contarle a alguien sobre la carrera de PEF, ¿cómo la describirías? ¿En qué consiste?” y, finalmente, sugerencias que permitieran develar intereses, inquietudes y emergentes que el equipo de investigación pudo haber pasado por alto como “¿Reconocés algunas preocupaciones sobre la profesión y la carrera de PEF que tengas en común en charlas con tus compañeros y compañeras? ¿Cuáles?”. Gracias al tipo de respuestas ofrecidas, se llevó a cabo un abordaje que permitió reconocer que cada caso era particular y estaba atravesado por múltiples factores del entorno. Un hallazgo metodológico trascendental del estudio consistió, por un lado, en el armado de categorías a partir de la agrupación de recurrencias, y por otro, en develar una categoría que fue eje del trabajo producto de leer las respuestas como narrativas personales y complejas de cada estudiante, que tejían sentidos nuevos para el análisis.

Los decires sobre la carrera de EF en el profesorado

Los decires se convirtieron en el modo en que se nombró aquello que se investigó, una delimitación del tema que habilitó incluir expresiones que dan respuestas interesantes para el estudio, sin la necesidad de clasificarlas (incluirlas o excluirlas) respecto a

categorías conceptuales como: imaginarios, representaciones o sentidos. Para Porta (2014), “el discurso otorga estado ontológico a lo nombrado” (p. 219), y aquello que se narra en las prácticas educativas en general y la formación docente en particular se presenta como “una construcción rica en conocimientos de distintos tipos, donde cuestiones de la emoción, la pasión y los afectos juegan preponderantemente en la definición de teorías explicativas respecto de la enseñanza y los aprendizajes” (p. 220). Se coincide con el autor en que las voces de quienes estudian su último año de la carrera son un juego abierto a nuevas posibilidades de enunciar lo que saben y a los modos en que construyen su identidad.

La formación está haciendo lo suyo. Sobre el deporte y educación, dos categorías en relación

La dimensión deportiva cobra mucha relevancia en las respuestas de estudiantes a la pregunta sobre los motivos de elección de la carrera. Sin embargo, pierde presencia cuando la pregunta les propone argumentar si volverían a elegir la carrera y por qué. Aquí se observó que estos decires dejan entrever un impacto del recorrido formativo que transforma esos motivos iniciales. En contraposición a ello, la dimensión educativa realiza un recorrido creciente.

Como muchas investigaciones (Rozengardt, 2006; Giles, 2009; Levoratti, 2016) lo explicitan, la relación entre deporte y EF parece incuestionable dentro del campo específico. La información que el trabajo de campo posibilitó no fue la excepción y el deporte tomó gran protagonismo. En palabras de estudiantes se ven algunos ejemplos como “Considero que el deporte y los espacios educativos por los que he pasado me han ayudado mucho”, “Toda mi vida había hecho deporte”, “Porque me gustan los deportes, era lo que más me convencía entre el resto”. Expresiones en primera persona

de quienes respondieron la encuesta y que representan casi la mitad de estudiantes, tuvieron una participación positiva en diferentes prácticas deportivas a lo largo de sus vidas. Estos son decires que se destacan en el primer ítem de la encuesta y que refleja un atractivo por los deportes y las experiencias en ellos.

En la segunda pregunta de la encuesta, “Habiendo cursado cuatro años de la carrera, ¿seguirías eligiéndola? ¿Por qué razones?”, las respuestas dan cuenta de expresiones que se alejan de las ofrecidas sobre la elección inicial. En ese sentido, los conceptos que se vinculan con la dimensión educativa comenzaron a modificarse, complejizarse y tomar un protagonismo creciente. Por ejemplo, decires como “Lo seguiría eligiendo porque me gusta observar cómo se comunican los sujetos con los cuerpos, su lenguaje propio y cómo aprenden mediante el movimiento”, “Por los conocimientos que me ha dado y por el impacto social que puede conllevar la profesión” o “El profesorado de educación física genera una revisión super profunda y crítica sobre la docencia, nos muestra que ese espacio educativo nos pertenece y eso me parece muy bueno” guardan otros sentidos que no hacen referencia ya a lo deportivo. La dimensión educativa la presentan sostenida en razonamientos más conceptuales y profundos que les permitió construir reflexiones y pensamientos complejos sobre la mirada educativa. Para expresar estas ideas de manera más precisa y enriquecer el propio lenguaje, Brailovsky (2016) aporta que es importante aprender el vocabulario de la pedagogía para nombrar ideas y sentimientos acerca de la educación, permitiendo cuestionar y discutir en nuevos códigos sobre estos temas. De esta forma, aprender el vocabulario pedagógico no anula ni reprime las formas espontáneas de hablar sino que las enriquece y las hace crecer. A medida que quienes estudian avanzan en la carrera, sus argumentos se vuelven más conceptuales y profundos, y están más vinculados con la dimensión educativa de la profesión. En términos del autor, estos decires usan esas palabras

con “mayor sensibilidad y cuidado” (p. 5) para problematizar, en este caso, cuestiones referidas a lo educativo en la EF.

El profesorado como una carrera integral y “hermosa”

Ante la consigna de descripción y caracterización de la carrera, un 70% de las voces de estudiantes que fueron parte de la población indagada hace convivir la presencia del campo específico con una mirada inespecífica, abarcativa y que implica interrelación con otras dimensiones: “La carrera es amplia y consiste en muchos aspectos”, “Abre un abanico de posibilidades que no obliga a ajustarse a una sola cosa”, “Me encanta que sea un campo tan amplio (...) establecer relaciones en cómo la EF atraviesa un montón de lo social, y como lo cultural atraviesa la EF”, “Entendemos a las personas en su integridad”.

Emerge, además, y con frecuencia, la idea de integralidad en un modo explícito, se presenta así un enfoque que “piensa en clave relacional” (Bourdieu, 1989). Se reconoció que los decires sobre la integralidad de la carrera están orientados a definirla como un espacio de interrelación con sus experiencias vitales y con los saberes sobre el vivir más allá de la EF. Este modo de mirar/sentir/vincular la carrera, tomado de los decires, estaría vinculado a una formación que supera el modelo centrado en la aplicación de conocimientos (Ferry, 1996), modelo próximo a lógicas que portaron el estandarte de la integralidad, que en la historia de la EF fueron las corrientes psicomotricistas.⁴³ Pareciera que las referencias de integralidad, en este caso, están más cercanas a la idea de Ferry (1996) respecto a una formación que lleva a sus estudiantes a un

⁴³ Se hace referencia a aquella perspectiva de la EF que intentó superar el modelo

“análisis sobre sí”, y que permite un trabajo de reestructuración de los conocimientos significativos en sus realidades.

Una categoría emergente, que se constituyó en el hallazgo denominado “una carrera hermosa”, se desprende directamente de las encuestas realizadas y nace de la pregunta sobre cómo describirían la carrera luego de haberla cursado casi en su totalidad. Es aquí donde se hace explícita y de forma literal la descripción del profesorado como “una carrera hermosa”. Se reconocen, además, otros enunciados que se consideran aliados a esta expresión, adjetivos próximos como “linda”, “alegre”, “entretenida”, “pasional”, “indescriptible”. Si bien surgieron con menos frecuencia que el término que da nombre al capítulo, ampliaron a este conjunto de decires en casi un 80% de las encuestas. Se encontraron respuestas que la describen desde una perspectiva menos ligada a los argumentos racionales, en las que se reconocen sensaciones, sentimientos: “Deja mucho que desear”, “Es una hermosa experiencia estar ahí y aprender” y “Le tengo tanto amor”. Estas respuestas expresadas desde las sensaciones que la carrera les despertó, son próximas a una idea de sentido común que, al desprenderse de un contexto social y cultural específico en interacción con un objeto concreto (la carrera), se definen desde las representaciones sociales y alimentan una interpretación en el territorio que podría devenir en un imaginario institucional. Para Griselda Amuchástegui (2012), “la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad” (p. 86), y sobre ello explica Carina Bologna (2021) que la experiencia ofrecida por el PEF entonces

deportivista con los aportes de Le Boulch en los 70. Las preocupaciones pasaban por la reeducación psicomotora del cuerpo y la atención integral de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotores de quienes aprenden. La EF escolar pasó a ser un medio para el aprendizaje de otros contenidos (Darido, 2012).

debe contar con la potencia suficiente como para transformar un *habitus* encarnado. La autora nos aporta que de este modo es necesario “visibilizar y problematizar las emociones que generan las prácticas docentes en el ejercicio analítico que implica una perspectiva crítica de la educación” (p. 10).

Conclusiones

Se propone una reflexión con intención de abrir el juego y seguir en la construcción de caminos investigativos al interior de la formación docente en EF. Resulta interesante dejar en evidencia que, al problematizar sobre los saberes de la formación docente, generalmente aparecen preocupaciones, preguntas y problematizaciones en el orden de los saberes propios del campo, teóricos y prácticos. Sin embargo, los decires que emergieron en esta investigación dieron estructura argumentativa a la carrera desde otro orden, uno que tiene que ver con la experiencia vital de ser parte de ella y la perspectiva relacional/integral a la que los invita el profesorado. Pareciera que las emociones son también una guía para pensar la formación y la construcción de saberes del campo de la educación física. Queda en el camino descubrir qué anclajes en la carrera posibilitan construir un trayecto específico, científico, epistémico y pedagógico, pero a la vez sostenido y validado por sensaciones, sentimientos y emociones.

Bibliografía

Amuchástegui, G. (2012). “Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente que dificultan la

generación de prácticas renovadoras”. En Molinari, A. (comp.). *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 65-88.

Bologna Liprandi, C. (2021). *Educación física y formación docente en Córdoba. Transmitir el oficio en clase de Práctica: exigir, conmover, emancipar*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/28117>.

Bourdieu, P. (1989). “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Tres Cantos: Akal, pp. 20-36.

Brailovsky, D. (2016). “¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?”. En *Deseducando*, N° 4. Disponible en: <https://filadd.com/doc/1-1-brailovsky-que-hace-la-pedagogia-2016-pdf>.

Dirección General de Educación Superior y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Física*. Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf.

Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Giles, M. (2009). “El deporte. Un contenido en discusión”. En Crisorio, R. y Giles, M. (comps.). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen. pp. 243-258.

Levoratti, A. y Moreira, V. (2016). “El ‘Deporte social’ en la política deportiva nacional”. En Levoratti, A. y Moreira, V. (comps.). *Deporte, cultura y sociedad: Estudios socio-antropológicos en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Memoria de gestión*. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/instituto-nacional-de-formacion-docente-memoria-de-gestion-2007-2015/>.

Porta, L. y Yedaide, M. (2014). “Las narrativas de grandes maestros: hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente”. En *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 6, N° 9. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art11.pdf.

Rozengardt, R. (2006). “Notas históricas para la identidad de la Educación Física”. En *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

4. 6. Campo de la práctica docente I: los saberes más allá de la escuela

Por Guillermo Martín Almada, Magalí Podestá Berlier, Mario Porfiri y Cecilia Tocco (*Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Deporte y Sociedad Contemporánea GEDySC – CICES – IdIHCS/ FaHCE/ UNLP – CONICET*)

Resumen

A partir de una sistematización de experiencias se realiza un análisis respecto de los saberes propuestos en la formación del profesorado de educación física, en la asignatura “Campo de la práctica docente I” en la provincia de Buenos Aires. El estudio toma como puntos de examinación, análisis y contraste las experiencias realizadas por estudiantes del profesorado de educación física del ISFD N° 86 de la ciudad de Bahía Blanca durante el ciclo lectivo 2022. El trabajo indaga el impacto de las experiencias sociales en los clubes de barrio de periferia de la ciudad sobre la formación inicial, desde los saberes culturales de esos espacios en vinculación con los saberes de la formación. Los resultados que se presentan intentan mostrar los saberes que circulan en la formación inicial a partir de las experiencias sociales realizadas en el campo de la práctica 1.

Palabras clave: formación inicial; educación física; campo de la práctica docente

Perspectiva teórica y normativa

En la provincia de Buenos Aires el espacio de la práctica docente para el primer año del profesorado en educación física, según encuadra la Resolución 2432/09, se desarrolla desde una experiencia social con vinculación en el campo sociocultural de la comunidad a partir de sus organizaciones y en prácticas no escolarizadas. Pretende atender a diversidad de contextos y a los distintos espacios sociales de la comunidad de residencia, lo que apunta a evidenciar el valor educativo de los “alrededores de la escuela” (Trilla Bernet, 1993, 1996). Este caso, se centra en el análisis del ISFD N° 86 de la ciudad de Bahía Blanca y su vínculo con el territorio, favoreciendo la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo por fuera del edificio escolar.

Es importante advertir que en la formación docente superior en la provincia de Buenos Aires el campo de la práctica comprende tres espacios: 1) La práctica en el terreno, 2) El Taller de Educación Social y Estrategias de Educación Popular y 3) El TAIN (Taller Articulador Interdisciplinario), que trabaja bajo la perspectiva de la “Ciudad Educadora”. Estos tres espacios se articulan en una perspectiva de análisis que retoma el vínculo con la comunidad, desde la identificación de los saberes presentes, sus análisis y orígenes para la comprensión del saber con la intención de considerar la práctica como un objeto de transformación esperanzada. Allí, los/as futuros profesores/as pueden apropiarse de las herramientas de la práctica mediadoras.

De este modo, y junto a los actores sociales, líderes barriales y profesores de las actividades sociales, se establece un diálogo-acción

sobre las particularidades de las actividades desarrolladas por cada institución y/u organización social. Para luego, en el ámbito específico de la disciplina “Educación Física”, junto a profesores y estudiantes avanzados, propiciar un intercambio teórico-práctico que les permita la reflexión en “diálogo con la acción” y su contexto, orientación situada y particularizada de cada realidad. Por lo tanto, en el documento se indaga sobre lo que se espera y lo que ocurre en el campo.

Lineamientos y objetivos

Los lineamientos y objetivos de la Ley Nacional N° 26.606 proponen formar agentes para transformar la realidad social a partir de su promoción y desde los procesos educativos, en consonancia con lo propuesto por la ley en el artículo 80 de título V: “Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades educativos (...)”.

Para lograrlo es necesaria la formación de los agentes de educación continua y en contacto con los cambios de los contextos de este siglo.

La formación docente tiene por finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades

de aprendizaje de todos y todas los y las alumnos/as (Ley Nacional N° 26.606, Cap. II, Art. 71).

Por ello, la práctica de campo de primer año está pensada como un espacio educativo capaz de promover la formación integral en lo cotidiano a partir del replanteo de las prácticas educativas de los participantes en el contexto de una educación popular, social y comunitaria. El campo de la práctica nos alienta en la búsqueda de una profesión, que se vincula y acopla a procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas. Emerge de este espacio curricular propiciar la construcción de valores, actitudes que cuestionadoras, creativas, que interroguen y dialoguen con lo establecido, puedan acompañar la enseñanza y ser respetuosas de las individualidades y pluralidades entre personas, grupos, etc. Propiciar una “ética del saber” al servicio de la comunidad y sociedad en general.

Por lo tanto, como señala Edelstein (2003),

la práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas (p. 71).

Bajo el encuadre de la Resolución 2432/091, en el campo de la práctica docente se propone a los alumnos/as en formación de primer año del ISFD N° 86, que participen y se vinculan con diversas experiencias sociales en la búsqueda de abrir un horizonte de esperanza en la sensibilización de la tarea docente.

La experiencia

La experiencia social favorece a que el/la docente en formación comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por ello se toma de punto de partida el reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión de la propia disciplina en este mundo en conflicto, su incidencia en la vida de la comunidad y su capacidad de acompañar, renovar, transformar realidades.

La cátedra se inscribe en la dirección establecida por Paulo Freire, quien sustenta una pedagogía en las que por medio de diversas situaciones del cotidiano el sujeto construye su realidad, reflexiona y analiza el mundo en el que vive para transformarlo: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”. Se propone participar de los procesos de contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad y la cultura.

Durante 2022 se desarrollaron las distintas experiencias sociales en el campo de la práctica docente I, en diversos espacios entre los que se pueden mencionar clubes, comedores, espacios municipales, entre otros.

De las doce comisiones que integran el primer año se seleccionó una para realizar la experiencia y sistematizarla. Con un total de 23 estudiantes se organizaron seis grupos con el objetivo de reconocer en el territorio de la ciudad de Bahía Blanca tres espacios en vinculación con la disciplina. Mapeados los espacios de posibles intervención, se seleccionaron: 1) club de fútbol Miramar, 2) escuela de fútbol 9 de Noviembre, 3) escuela de fútbol Los Leones, 4) club Sixto Laspiur, 5) club de fútbol Estrella Verde y 6) Escuela Municipal de Atletismo. Repartidos en grupos de cuatro a cinco estudiantes, realizaron observaciones participantes con el objetivo de cumplimentar quince observaciones de dos horas cada uno. Los

estudiantes asisten en grupos y los docentes especialistas y generalistas van rotando por los diferentes espacios.

El periodo de observación participante es de 15 semanas, en jornadas de dos horas, munidos de una grilla guía que les permitía registrar diferentes y múltiples indicadores que pudieron compartir en espacios áulicos de intercambio con estudiantes y docentes.

En el transcurso de este tiempo, durante el Taller de Educación Social y Estrategias de Educación Popular se realiza la elaboración de un informe de forma grupal, donde relacionan e integran saberes con otras materias.

El cierre del trabajo requiere una conclusión general y otra particular donde se develan subjetividades en la trayectoria individual para luego presentarlas en el coloquio final.

El coloquio es una instancia de evaluación presencial, oral, dialógica, participativa y altamente reflexiva. No es una instancia de reproducción de contenidos o descripción de los espacios, sino de reelaboración, de reflexión, de análisis donde los contenidos, la experiencia, los espacios y la biografía tienen que estar.

¿Cuál es la novedad? ¿Por qué socializar esta experiencia? ¿Qué saberes se relevaron en los discursos de los estudiantes? ¿Pueden dar cuenta de prácticas educativas que se diferencian de la lógica escolar?

Si bien los resultados fueron socializados diversos espacios institucionales, lo cierto es que se pudo recuperar el valor de la práctica en la formación docente en espacios por fuera de lo escolar, cuestión que permite articular con saberes básicos dado que esos espacios son en potencia lugares de inserción profesional. Esto permite y favorece experiencias socioeducativas territorializadas y, en consecuencia, otra relación con el saber en tanto no hay un saber que valga más que otro, otro vínculo epistemológico y la posibilidad de desmitificar la jerarquía de saberes. La propuesta recupera la perspectiva de Paulo Freire dado que el saber está situado, así como la valoración de los saberes culturales de origen.

En este marco, los estudiantes en formación entran en relación

con un conjunto de ideas, ideales y objetivos que están colocados allí con el propósito de comprender, entre otras cosas, la implicancia de la ciudad educadora como posibilidad de desplazar las fronteras de lo “educativo” más allá de la escuela, considerando a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centros de salud como ámbitos que configuran diversas propuestas educativas que reivindican la emancipación y la transformación de los sujetos en la praxis. Estos espacios, configurados para ampliar las posibilidades de lo socioeducativo, son comprendidos como ambientes de aprendizaje, donde se refleja una cultura acorde. Por tal, como señala Krichesky (2006), las prácticas que allí se desarrollan están orientadas a la recuperación de conocimientos sociales “que puede ser de utilidad para la escuela siempre y cuando medie una reflexión que permita hacer adaptaciones, incorporaciones e integraciones” (p. 16).

Parte del trabajo que nos convoca consistió en indagar qué lugar hay para la resignificación de los saberes de la educación física en estos espacios sociales en los que suele usarse el juego y los deportes como medios para facilitar el desarrollo de distintas estrategias, en pos de alcanzar fines socioeducativos. Y en esta línea, qué sentidos se otorgan a las prácticas corporales en el abordaje de experiencias sociales que se promueve en los y las estudiantes en formación, a partir del reconocimiento de estos espacios como ámbitos constituidos a partir de la existencia de diversas y diferentes propuestas educativas, que “suceden” fuera del sistema escolar.

Conclusión

La educación nos conduce a buscar la esencia del ser, la formación humana se presenta como un esfuerzo indiscutiblemente ético y estético. Freire nos inspira e involucra en nuestro posicionamiento

docente partiendo del sentido esperanzado de la naturaleza humana. Ser educador, sentir como educador y permitirnos dialogar en nuestras clases e intervenciones con todo aquello que nos hará posicionarnos como artistas y grandes soñadores, con esperanzada mirada hacia la transformación de nuestras prácticas y el mundo al que pertenecemos. Ser constructores de un mundo mejor en nuestras comunidades, todas aquellas en las que la tarea docente nos invite e involucre activamente con una mirada empática, sensible, entusiasta y transformadora. Aprender con ellos y enseñar, sin tener el miedo de sentir la tarea como objetivo de nuestra enseñanza, permitirnos ser destinatarios de nuestras propias clases y ser interpelados, interrogados por las enseñanzas de los educandos es reflejo de esta experiencia en concreto.

Por ello Freire refiere y nos invita a ubicarnos como educandos y educadores, sin miedo de ser afectivos, proponiendo un mundo en el que la justicia social le gane a la caridad y al voluntarismo.

Tal como plantea el Diseño Curricular⁴⁴ para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Física, la práctica docente de primer año propone que los estudiantes del profesorado realicen una experiencia social en espacios que forman parte de la comunidad, que no son las escuelas, pero en los que sí se dan prácticas educativas. En esta línea, el objeto de esta experiencia se define como la “construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente del futuro profesor de educación física” (DGCyE, 2009, p. 60), al adentrarse en el campo educativo-social de la comunidad local para poder reconocer la dimensión de la ciudad educadora y su relación con el carácter educativo y constructor de ciudadanía.

Al indagar sobre las disciplinas que aportan los saberes para

⁴⁴ DGCyE (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Física*.

orientar la enseñanza de los contenidos en el campo de la práctica docente, tales como “espacios de aprendizaje”, “educación popular”, “ciudad educadora”, “comunidad educativa”, “práctica social”, entre otros, se puede reconocer en la pedagogía social y en la educación popular aquellas perspectivas teóricas presentes que permiten poner en tensión el acto educativo reducido a lo escolar, y la pedagogía, limitada a su reflexión en el acontecimiento educativo escolar. En este sentido, sin pretender un abordaje profundo de los que estas aportan al campo de la práctica docente de primer año, podemos decir que ambas plantean un cruce entre el campo formal y el no formal, colocando en el centro de los análisis y resignificaciones los saberes, prácticas, representaciones y discursos que circulan en cada ámbito.

Bibliografía

DGES (2010). “Acompañamiento capacitante”. Documento de trabajo: *En torno a pensar la articulación especialista-generalista*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: DES-DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física* (Resolución 2432/09).

Instituto Superior de Formación Docente N° 86 (2022). *Régimen académico institucional vigente* (Resolución 4043/09 de DPES).

Dirección Provincial de Educación Superior (2022). *Reglamento*

Institucional para la Práctica de la Enseñanza de 1er Año (Resolución 4043/09).

Edelstein, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, pp. 71-89.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Huergo, J. (2007). “Para una historización de la Educación Popular”. En *Módulo Básico Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1er. Año*. La Plata: DES-DGCyE.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2008). *El sentido de la experiencia social*. La Plata: DES-DGCyE.

Krichensky, M. (2006). *Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial N° 28.204).

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

Epílogo

Por Rodolfo Rozengardt

(*Instituto Superior de Educación Física de General Pico*)

Dice Coromines en su *Breve diccionario etimológico* que epilogar es “agregar algo a lo dicho”. ¡Es tarea del lector! Quienes integramos esta Red tomamos la palabra para que otros le agreguen la suya. Este epílogo no será más que una vía de reafirmación de todo lo antedicho: una invitación dialógica.

Alejandro y Gloria narran en la presentación cómo fue “tejiéndose” esta Red internacional, que presenta aquí un nuevo texto. Vale jugar un poco con las palabras y las ideas.

“Texto” proviene del latín *textus*, que significa “trama” o “entrelazado”, de modo que en el origen mismo de la idea del texto se encuentra su capacidad para contener ideas en un hilo o una secuencia. Y también significa “tejido”, lo que da cuenta de la propia existencia de la Red y su propósito. Y hay un término aún más antiguo, de la raíz indoeuropea *teks* (tejer, hacer o fabricar con un hacha), del que deriva el griego *techne* (técnica y arte). Técnica y arte guían nuestros procesos investigativos. Los textos dan cuenta de ello y presentan la invitación para que el lector le agregue lo suyo. Textos como diálogo. Como apertura a la conversación.

La Red como tela es *trama tramándose*, es texto en diálogo. Hacer con el hacha (de) y la palabra. Una palabra hecha para que se hacen palabras nuevas.

Este libro que hoy presentamos, organizado en cuatro ejes o asuntos, conteniendo 18 trabajos de otros tantos grupos de cinco países, es fruto directo de un encuentro doble. Uno *permanente*, que viene armándose, creciendo, por casi 25 años, sostenido por grupos estables y alimentado por otros que se han ido incorporando. Y un *encuentro corporal* en 2023, en Buenos Aires, enclave urbano que se hace sede por primera vez, brindando su calor y calidez y su capacidad organizativa. Con orgullo sostengo que los grupos organizadores (y compiladores), de UFLO Universidad y de la Universidad Nacional de La Matanza, dan curso a una segunda generación de “enredados”, mostrando la vitalidad de la Red, su potencialidad hacia el futuro, los nuevos horizontes académicos y políticos y el reto de profundizar la articulación de las producciones. Y esta nueva generación afianzará este camino en los próximos eventos de Chascomús (Buenos Aires, Argentina) y de Minas Gerais (Brasil).

En la apertura del seminario anterior, en 2018, citábamos a Giorgio Agamben en su definición de lo contemporáneo. Él plantea que ser contemporáneo “es establecer una relación particular con el propio tiempo” y nos dice que contemporáneo “es aquel que mantiene su mirada fija en su tiempo para percibir, no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra. Ser contemporáneo es incomodarse con el diagnóstico de la actualidad. Animarse a la herejía de la pregunta”. Partiendo de ese posicionamiento, estamos desafiados a contemplar críticamente nuestro presente, quizás una época particularmente oscura y amenazadora en nuestro entorno *nuestroamericano*.

La REIPEFE reúne grupos de personas comprometidas con su tiempo, animados por la pretensión de desentrañar, dentro de nuestro modesto campo de pensamiento e intervención, algo de esas

oscuridades para abrir caminos que posibiliten un buen vivir para nuestros pueblos. Y lo hacemos, como diría el escritor John Berger, que “vivimos tiempos oscuros, pero las luces continúan” y que hay que saber buscar las luces “con la esperanza entre los dientes”.

Sentimos la REIPEFE como una incubadora que alberga proyectos colectivos de vida y conocimiento. Y es la tarea con el otro, es el calor del otro, que nos mantiene alertas y activos para continuar y mejorar lo hecho. Y por ello, afirmamos con Paulo Freire: “No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada”.

Referencias

Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Coromines, J. (2009). *Breve diccionario etimológico*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VV. AA. (2017). *El libro de los saberes*. Córdoba: Tierra del Sur.

Anexo: Imágenes del 11º Seminario REIPEFE





Este libro es el fruto de estudios, debates y reflexiones llevados a cabo por un grupo de profesoras/es e investigadoras/es de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física escolar (REIPEFE). El contenido se origina en el XI Seminario de la REIPEFE, titulado “Investigación en la Educación Física escolar y formación docente”, coorganizado por UFLO Universidad y la Universidad Nacional de La Matanza en junio de 2023. La obra reúne 18 textos dispuestos en cuatro ejes temáticos: “Educación física, géneros y diversidades”, “Educación Física y entramados desde el Cono Sur latinoamericano”, “Educación física, prácticas corporales y escolarización” y “Educación física y formación docente”. La perspectiva crítica, pluridimensional y colaborativa es motor principal que la REIPEFE asume, con el compromiso de seguir explorando, debatiendo y divulgando el conocimiento, y la firme convicción de realizar aportes a los contextos socializadores donde la educación física se hace presente.

UFLO
UNIVERSIDAD

