

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad física y deporte.

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2017

Título: Modos de planificación y selección de contenidos de docentes innovadores/as en Educación Física.

Estudiante: Rossi, María Luján

Legajo: 18789

Correo electrónico: mlujanrossi@gmail.com

Tutor: Dr. Gómez Smyth, Leonardo

Índice.

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y Subtema.....	2
1.3. Introducción.....	2
1.4. Problema.....	2
1.5. Marco Teórico.....	2
1.5.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física.....	3
1.5.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física.....	3
1.5.1.2. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.....	10
1.5.2. Capítulo 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos... 	18
1.5.2.1. Los modos de planificación en Educación Física.....	18
1.5.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.....	22
1.6. Hipótesis.....	26
1.7. Objetivos.....	26
2. Segunda Parte: Materiales y Método.....	27
2.1. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.....	29
2.2. Fuentes de datos.....	34
2.3. Instrumentos para la producción de datos.....	34
2.4. Plan de actividades en contexto.....	34
2.5. Universo y muestra.....	35
2.6. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	35
3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.....	36

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	36
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	41
3.3. Discusión.....	42
4. Referencias bibliográficas.....	43
5. Anexos.....	45
5.1. Entrevista semiestructurada.....	45
5.2. Entrevistas.....	47
5.3. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.....	79

Resumen

En el presente trabajo se recorrerán diferentes elementos teóricos que sustentarán la hipótesis que relaciona, la construcción de ideología, la práctica pedagógica con sentido crítico y la cristalización de esto en los sentidos que le dan a las planificaciones.

Esta investigación presenta un diseño descriptivo, de tipo finalístico. Las unidades de análisis que integraron la muestra fueron seleccionadas con intencionalidad. La recolección de datos se realizó entrevistando a dos de los docentes en terreno, dos en puntos intermedios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una telefónicamente (profesora 5).

Las coincidencias encontradas entre los casos, permiten visualizar la constatación de las hipótesis elaboradas en referencia al marco teórico y la relación de este con las variables, la matriz de datos y la información analizada.

Palabras clave:

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS - IDEOLOGÍA-DISCURSOS HEGEMÒNICOS-PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS-PLANIFICACIÓN

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física

Especialidad: Pedagogía y didáctica en la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.

Subtema: Modalidades de planificación y selección de saberes de docentes progresistas en Educación Física

1.3. Introducción

Se estila iniciar la introducción con un primer párrafo que explicita la decisión de la elección del tema en relación a la carrera que se está finalizando (se vincula el tema con materias cursadas, con la orientación de la licenciatura, con alguna investigación de la Universidad en la que se enmarca el tema, con alguna sugerencia u orientación por parte de algún profesor, etc.)

En el segundo párrafo puede circunscribir el contexto situacional, profesional, etc., que motivó a iniciar el trabajo de investigación.

Desde este marco situacional, se describe el “problema real” que da origen a la investigación.

1.4. Problema

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

1.5. Marco teórico

Antes de desarrollar los capítulos pertinentes al Marco Teórico seleccionado, es preciso tener en cuenta y comprender, que los conceptos de cultura y educación son considerados como construcciones simbólicas vulnerables a la negociación y resignificación por parte de un pueblo, que en el proceso de lo significativo actualiza constantemente una trama de representaciones, a partir de las que se da el fenómeno de la comunicación, y la conformación de signos, significados y significantes, dándole uno u otro valor a gestos, movimientos, expresiones, acciones; hay un sistema de creencias y experiencias que permiten esa comunicación. Conforme se desarrollen los fundamentos, se irán deshilvanando éstas y otras conceptualizaciones.

1.5.1 CAPITULO 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física.

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

Si, como afirma Scharagrodsky, la Educación Física es producto de su época (Scharagrodsky, 2015, p. 160), cabe preguntarse entonces qué época es ésta; cuál es la Educación Física, ¿se corresponde o no, con cuál o tales aspectos? Estas son preguntas cuyas respuestas, requieren un análisis exhaustivo. Sin embargo, el aporte de varixs autorxs como el mencionado anteriormente y otros, que se utilizaran en desarrollo del apartado, permiten en principio recorrer algunas corrientes ideológicas que fueron demarcando el devenir de esta práctica pedagógica (Gómez, 2017, p. 5).

Scharagrodsky (2015) afirma que, durante la primera mitad del S. XX, el Dr. Enrique Romero Brest, sentó las bases para uno de los primeros discursos hegemónicos sobre el cuerpo. Su fundamento principal, estaba sostenido por corrientes científicas, higienistas y normalizadoras, que derivaron en controles disciplinarios, ante la necesidad de un discurso político coercitivo. No solo se encargó de delinear los contenidos de la propuesta sino también se ocupó de crear centros de formación de estos docentes que, posteriormente, ingresarían a las escuelas públicas conformando la herencia, tan cuestionada hoy por algunos y algunas docentes, de modelos ideales y homogéneos de cuerpos.

Hablar de cultura física, implica pensar qué entendemos por cultura. En este sentido, y a grandes rasgos, podemos decir que hay cultura cuando a un objeto y a sus semejantes se les da una función universal convencionalmente establecida (Umberto Eco, 1975). Si esto es así, podríamos preguntarnos si quienes detentaron discursos hegemónicos, también pretendieron un uso específico del cuerpo en particular y del sistema educativo público argentino en general.

Con una finalidad de tipo fisiológico, el Sistema Argentino de Educación Física, creado por Romero Brest, estuvo definido por tres características fundamentales a saber: “su científicidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional, y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperante” (Scharagrodsky, 2015, p. 160). Los cuerpos escolares, entonces, eran abordados identificando lo distinto o indeseable para ser reintegrado o reinterpretado. En un marco de incipiente interrupción de la democracia, esta estructuración imparcial que abordaba los cuerpos, juzgando buenos o malos movimientos desde la lógica y la racionalidad, aun invitaba a promover ciertos valores como la solidaridad, el respeto por los derechos individuales y colectivos, la legitimidad de la ciencia, hacia la construcción de la identidad nacional y latinoamericana. Una identidad con fuerte arraigo en la gimnasia francesa, alemana y sueca y una readaptación de juegos y/o deportes ingleses. Esta caracterización propugno un cuerpo argentino masculino y un cuerpo argentino femenino cuyo punto de análisis e ideación fuera la raza latina:

Todo el universo kinético estuvo condicionado por dicho legado (indígena mezclado con el europeo). Ciertas características motrices (agilidad, elegancia, movilidad, etc.) se ligaron imaginariamente a los cuerpos con pasado latino. (...) Pero la latinidad, también se ligó imaginariamente con ciertas características a corregir (falta de energía y vigor, baja capacidad de fuerza física, desorden y alboroto, ausencia de método y disciplina, etc.) (Scharagrodsky, 2015, p. 162).

Inevitablemente, y en consonancia con lo expuesto al principio del apartado, esta idea de los cuerpos de niños argentinos, conllevaba a pensar en qué predisposición tendrían posteriormente para las jornadas laborales. Se trataba de cuerpos ágiles y hábiles pero con poca predisposición para el desarrollo de la fuerza del trabajo, la eficiencia y la disciplina, el orden y la conformación de una nación sólida: “El cobarde era el falso varón, el impostor que iba en contra de su propia naturaleza masculina y que ponía en riesgo la reproducción, la familia tradicional y la grandeza de la nación” (Scharagrodsky, 2015, p. 163)

Luego del golpe cívico – militar de 1930, el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, crea en 1936 la Dirección de Educación Física y Cultura, con un fuerte arraigo fascista, militarizando la propuesta romerista. En sus declaraciones se posiciona exigiendo una educación física popular (en términos de masividad), racional y científicista; demandando la creación de fuerzas “organizadas, jerarquizadas y disciplinadas útiles al ejército nacional”, siendo esta Dirección “la base de la defensa Civil contra el comunismo” (Calvo, 1996, p. 2); Tenía determinado cuál era el perfil de los niños constituyentes de disciplina y fortaleza, y el de las niñas que debían ser gráciles y femeninas. Con su intervención severa, le dio carácter de herramienta estatal a la Educación Física, siendo éste responsable de la misma e imponiéndole la dependencia de teorías biológicas, técnicas y deportivas; sus funciones eran las de ordenadora social, clasificadora y moralizadora, atravesada por las ideas de higiene y salud pública. Además de delinear el cuerpo y su uso, promovía la imitación de los gestos deportivos, instaurando el modelo perfecto como ejemplo. Quien ejecutaba como debiera ser el movimiento era el profesor y en segunda instancia el alumno (por él seleccionado), de manera que la autonomía, la subjetivación, la autoestima, las posibilidades, siempre debían estar sujetas a las exigencias y las indicaciones impartidas por el maestro modelo, demandándoles una cantidad suficiente de reproducciones para una ejecución correcta. Hay un constante control de los desplazamientos, una vigilancia sobre el aprendizaje y una mirada que juzga y clasifica según fundamentaciones científicas valoradas como la única verdad posible.

Los orígenes militaristas y la posterior connotación higienista de la educación física argentina metodizada, formaron parte innegable en la construcción de una idea de cuerpo, de movimiento y de comportamiento, de niños y niñas argentinos; fueron incluso un modelo de intervención estatal. Hacia 1966, pensando en la Educación Física Infantil (1965) ciertas autoras delinear lo que para ellas, debería ser la propuesta escolar de este abordaje pedagógico. Algunos objetivos estaban relacionados al desarrollo motor (tono y musculatura), a la satisfacción y disciplinamiento de las necesidades motrices, la adquisición de

posturas saludables...todo ello en una atmosfera por un lado alegre pero por el otro lado controladora y homogeneizadora del aspecto en cuanto al “aseo, la higiene y la estética (como) valores primordiales en la educación física infantil” (Mansi, 2017, p. 5). De esta manera, la Educación Física, continuaba respondiendo a la demanda de una sociedad cuyo funcionamiento fuera regulada por el orden moral, el respeto por las jerarquías, la verticalidad en la toma de decisiones, la ausencia de la reflexión, la nula participación de las niñas y los niños como sujetos creadores, protagonistas de sus propios procesos internos; reforzando la repetición como preparación para un mundo laboral también repetitivo y sometido, donde lo que está dado es lo que debe ser. Unos intentos de moldeado de la personalidad y la perspectiva del mundo con fines productivos, como si las experiencias de la Primera Guerra Mundial (los dichos de Fresco son de 1936, periodo de entre guerras, tres años antes de la Segunda Guerra Mundial) y la posguerra, no dieran cuenta de las miserias que el ser humano es capaz de generar en la detentación del poder, el autoritarismo, la alienación...una selección poco ingenua de las facultades de la sociedad europea.

Algunos años después de la aparición de la Educación Física Infantil, ingresó a la Argentina una corriente que corre del foco la concepción cuerpo – mente, relacionando lo psíquico con lo motriz. La psicomotricidad, en 1970 aproximadamente, fue fuente teórica y práctica, para la integración de nuevas concepciones de lo corporal en la Educación Física argentina. Puso el foco en el componente psicoafectiva, donde la construcción de “la motricidad tenía una intencionalidad y refería a un proyecto personal”. (Carballo, 2015, p. 380) La educación corporal era parte de la educación del ser, propiciando su disponibilidad corporal. Esta propuesta considera al movimiento como un “medio educativo fundamental” (Calvo, 2015, p. 381). Toma los conceptos de la imagen corporal, la organización espacio-temporal, la coordinación dinámica general y la visomotriz...tomando también el aspecto perceptivo, sobre otras aptitudes. Concibe al cuerpo como un instrumento al servicio del desarrollo cognitivo, estableciéndose en diálogos con el pensamiento y el movimiento (que, como se afirmó antes, es considerado como un medio). Más allá de que su atención estaba puesta sobre niños y niñas con “ciertas anomalías motrices” (Mansi, 2017, p. 7), esta disciplina, considerada como una práctica innovadora, valora lo corporal, desde otras perspectivas: el tono como soporte las acciones motrices y posturales, el equilibrio como aspecto central en la conformación de la postura, el desarrollo del control respiratorio vinculado a la percepción corporal; junto con la aparición del concepto de percepción aparece el de esquema corporal introduciendo las nociones de sensaciones táctiles, visuales y propioceptivas, la coordinación motriz, la lateralidad, la orientación espacio – temporal, la motricidad fina: es decir, recursos que hasta el momento no eran considerados como parte fundamental del acervo motor de las niñas y niños. En palabras de Mansi (2017), la Educación Física, toma la propuesta psicomotricista, conformándose en una Educación Física Infantil Desarrollista, cuyo propósito fundamental era el desarrollo de habilidades motoras por medio de ejercitaciones a tales fines entre los que se encontraba la organización del esquema corporal. Esta es una mirada integral, pero continúa teniendo valor por su base científica (biomecánica, psicología, pedagogía, sociología...), de manera que se continua con un mismo paradigma en tanto

valoración de la propuesta por estas bases, aunque con marcadas modificaciones en la concepción del desarrollo de los seres humanos y poniendo en escena ahora también a lo antes considerado “indeseable, lo heterogéneo, lo funcionalmente diferente”. Continuando con Mansi (2017) proporciona información sobre los valores de la Educación Física, según una publicación de 1970 (Guía de Educación Física para los Jardines de Infantes, Bozzini y Marrazz): el acercamiento del niño a la realidad cultural **dominante** (la negrita no es de la autora), proporcionar experiencias reales, adquisición de nociones de su propio cuerpo, conocimiento de sus posibilidades de movimiento, beneficios psicomotrices hacia la conformación de su inteligencia, beneficios posturales y funcionales, hábitos y coordinaciones. Puede observarse como continúan apareciendo aspectos novedosos hasta el momento y otros siguen sosteniéndose, creyéndose que el movimiento se educa y no se construye, considerando al rendimiento como el ajuste motor y el perfeccionamiento técnico, mencionando a la creatividad como herramienta para resolver problemas de movimiento únicamente.

Hacia 1978, aparece como uno de los objetivos de la Educación Física en el Nivel Inicial el desarrollo de su capacidad sensorio-perceptiva. No es un hecho menor que la Sensorio-percepción sea una de las técnicas madre de la Expresión Corporal – Danza, propuesta por Patricia Stokoe, y que el Corporeismo sea una perspectiva ligada a la Expresión Corporal - Danza, sin embargo tuvo más auge la Psicomotricidad por su fundamentación científica, referenciada en las ciencias médicas. Con todo, el desarrollo de lo sensorio-perceptivo incluye el interior y el exterior de las niñas y los niños por ser un proceso sensible de significación y resignificación del propio cuerpo y del entorno, tomando como valor de verdadero aquello que percibimos, que dotamos de sentido, de valor de realidad; que entendemos, puede modificarse. A grandes rasgos categoriza no ingenuamente sino contextualizando biográficamente el proceso, integrando aspectos histórico-sociales de cada persona; comprendiendo “lo de cada persona”, comprendemos que una interpretación no es única. Aparece lo armónico, la vida en la naturaleza, lo expresivo corporal y motriz, lo intelecto – cognoscitivo, el desarrollo socio – motor, entre otros contenidos y objetivos. Se continúa con la idea del desarrollo motor, incorporando una mirada integral de las niñas y niños, rompiendo con el dualismo cuerpo - mente.

Mansi (2017), nombra al recreacionismo como un aspecto transversal a la historia de la Educación Física en el Nivel Inicial en Argentina, entendiendo que el juego fue tomado como una estrategia metodológica (Ivana Rivero, 2011) para introducir contenidos que no tuvieran que ver con el juego en sí mismo, sino que fueran medio para aprender no a jugar sino jugando (Gómez, Smyth, 2015, p. 82). El juego, fue tomado como un medio incapaz de facilitar por sí mismo el desarrollo de la capacidad motora y la creatividad. Posteriormente, en sintonía con el desarrollismo, aparecen los juegos motores capaces de abordar el desarrollo de las habilidades motoras: saltar, correr, lanzar, transportar, desplazarse, el equilibrio...entendiéndolos al final como actividades jugadas, categorizadas según estos contenidos, y por la dificultad que éstas presentan, hacia el desarrollo eficaz de las mismas.

Otra perspectiva de la Educación Física, que se desarrollara más extensamente en el apartado siguiente, es el humanista. Según Mansi (2017), está construyéndose actualmente, en el contexto de una Educación Física crítica, que considera a las niñas y niños como sujetos integrales, cuyas subjetividades y corporeidades les son propias y están en desarrollo. Esta, junto con su propuesta pedagógica, es considerada como innovadora por constituirse desde la apertura, la flexibilidad, la democracia y el respeto: rompe con concepciones e ideologías anteriores, alejadas de procesos emancipatorios, considerando al juego como un derecho, capaz de aportar al proceso de aprendizaje significativo, cuyo valor es intrínseco y debe ser propuesto en las clases de Educación Física, contribuyendo a la construcción de situaciones lúdicas, iniciadas voluntariamente, cuyas variables son construidas por las y los jugadores (Gómez Smyth, 2015)

Hasta acá, puede observarse como la función de la Educación Física en la Argentina, fue variando de acuerdo a intereses de tipo ideológico y político, a su vez constitutivos de discursos culturales hegemónicos, que se ha ido transformando hacia intentos de emancipación, democratización, libertad, autonomía, aunque todavía hoy, aparecen resistencias al respecto.

En línea con Kirk (2010), puede afirmarse que la educación física, es una práctica social configurada de forma particular, en momentos particulares, sesgada por la pugna entre diferentes actores sociales que compiten por el control y establecimiento de los contenidos y objetivos curriculares y su trayectoria en particular, fortaleciendo la “idea de la idea” (como “producción de cultura física su recontextualización”) (Kirk, 2010, p. 2) de la educación física “en un lugar determinado y en un momento histórico concreto”. (Kirk, 2010, p.2), sobre su valor educativo y una forma de estar en el mundo. Siguiendo esta noción, Kirk, propone un análisis entre cuatro cuestiones que se desarrollaran brevemente.

Por un lado, menciona el concepto de *habitus* creado por Mauss (1973), para definir aquellos hábitos y facultades adquiridos que varían con las sociedades, las educaciones, las conveniencias, las modas (Kirk, 2010, p. 4). En este sentido, las técnicas corporales adquiridas, son internalizadas a tal punto que terminan teniendo algo propio de quien las ejecuta: su nacionalidad, su clase social, género, edad, religión...todas estas técnicas, como consecuencia de la educación, son producto de la imitación (el aprendizaje) más o menos exitosa de otras formas también valoradas como exitosas. Toda técnica del cuerpo, según esta propuesta, debe ser efectiva y tradicional, mediante la transmisión. Éstas son parte de una cultura compartida, con posibilidad de cierta diferenciación entre unos grupos sociales y otros y tienen un propósito específico, se construyen y reconstruyen socialmente a lo largo del tiempo, están cargadas de una significación, de valor y de intencionalidad.

Una segunda cuestión para seguir analizando la “idea de la idea” de la educación física, es la de la cultura física, considerada como un hecho discursivo corporal producido y reproducido, cuya simbolización está interconectada en referencia a la idea de cuerpo vigente en un momento dado. Este concepto está íntimamente ligado con el de técnicas corporales, por relacionarse con formas del movimiento humano cuya instrucción puede ser formal o puede no necesitarla.

Continuando con los enlaces conceptuales, la cultura física se asocia a la “construcción social de la idea de la idea de educación física” (Kirk, 2010, p. 5),

diferenciando las prácticas culturales físicas cuyo propósito no es pedagógico, de las prácticas escolares donde el propósito explícito es educativo. En la producción del discurso operan mecanismos de distribución del conocimiento que, con fines diferentes a los educativos, insertan en las escuelas conocimientos referentes al movimiento que establecen relaciones de verdad entre grupos sociales. Como bien menciona Kirk, en el “contexto primario de producción del conocimiento” (Kirk, 2010, p.5) unos profesionales desde diferentes áreas y con intereses propios, establecen lo prioritario para resignificarlo e introducirlo en las escuelas; aquellos, impregnan un conjunto de valores (en términos no solo de moral, sino como valor de cambio) que recontextualizan y justifican su devenir como contenido curricular, asociado a capitales privados que distribuyen el saber por medio de libros, etc. No es un dato menor, que en los años 80 aparecieran procesos de mercantilización, masificación, comercialización y mediatización.

En ese sentido, Kirk (2010), menciona el cambio de la educación física de gimnástica a deporte y habilidades deportivas, y como los procesos de mercantilización y comercialización entre otros, han tenido fuerte incidencia en las formas en que son impartidas y codificadas. Debe tenerse en cuenta que, si bien el estudio realizado por el autor mencionado fue en Australia y Gran Bretaña, los datos pueden extrapolarse a la Argentina. En tal caso cabe preguntarse ¿cuán significativas son las reformulaciones de la educación física para los emergentes de una sociedad dada, si todos los agentes anteriormente mencionados influyen de maneras tan directas en la elaboración e instauración de tales discursos corporales?

Para finalizar, y en un intento de sintetizar, Bracht (1996) clasifica y desarrolla modelos de Educación Física legitimados en la historia educacional, ya sea complementándose, excluyéndose: se presentan los modelos heterónomos (que toman discursos ajenos a la Educación Física) y autónomos (que nacen desde y para la Educación Física).

En referencia a los modelos autónomos, puede decirse que son aquellos que consideran a las actividades corporales como base y fundamento de lo pedagógico, basándose en la Antropología Filosófica y la Fenomenología; su perspectiva guarda relación con lo lúdico del ser humano. Los modelos heterónomos en cambio, buscan la razón de ser de lo pedagógico en las repercusiones sociales de las actividades corporales, cuya legitimación está dada por disciplinas científico –biológicas y teorías sociológico – funcionalistas; su perspectiva refiere al mundo del trabajo, al plano de lo productivo.

Siguiendo esta línea, las funciones atribuidas a la Educación Física, según Marcellino (1987) son: compensatoria (compensando los aspectos alienantes e insatisfactorios de largas horas en el aula); utilitarista (preparatoria para trabajar y recuperarse del desgaste de esa labor); moralista (como ajuste a lineamientos de comportamiento de la vida en sociedad, cuyo tiempo libre es utilizado según normas y pautas socialmente aceptadas). Este abordaje desde las funciones concibe a la Educación Física como un agente de prevención de disfuncionalidades y/o conflictos. Bracht, retoma las otras funciones, como la de ser reproductora de los modelos deportivos: el Deportivismo, que además de ser sostén de las industrias del ocio y el tiempo libre, el consumo de un modelo de cuerpo cuyos elementos son bienes a adquirir, masifica el deporte, e impone un

modelo hegemónico de simbolizaciones y representaciones, uniformando emocionalidades, comportamientos, gestos y formas de moverse hacia metas de la industria, hacia rendimientos de cuerpos inexistentes ; o la corriente psicomotricista como instrumento de una óptica novedosa pero que no deja de ser instrumental a la adquisición de hábitos escolares y otras nociones cognoscitivas, a través del movimiento. En los inicios de la década del 80 surgen ciertas críticas a estos modelos que, considerando ya no al movimiento como algo ajeno al ser humano en sí mismo, sino como inherente a éste, constituyéndose, proponen una perspectiva crítica de la Educación Física, en tanto cuestionamiento de lo dado, acaso porque el tiempo pueda ser aprovechado conscientemente según elecciones personales, acaso porque el devenir del ser humano sea de una vez y para siempre autónomo, y la construcción del movimiento emancipatorio.

Para finalizar este apartado, resulta provechoso mencionar lo que Rozengardt (2008) propone: la problematización de la educación física en la escuela a partir de la indagación de 4 modelos típicos de la imagen del cuerpo en dicha institución. Estos modelos obedecen a lineamientos de sectores hegemónicos, donde se privilegia cierto patrón de hábitos, comportamiento y relación con la autoridad, que excluyen y/o expulsan, acentuando incluso cuestiones de género. Se ha ocupado de los cuerpos escolares al distribuir sus tiempos en una organización prefabricada cuyo control del cuerpo no debe escapar de lo esperable y lo medible, bajo la sombra de contenidos y reglamentos específicos. Así, la educación física fue considerada como una materia curricular de menor rango que debía modelar y disciplinar para optimizar este recurso en función de saberes de otras áreas, bajo la idea de “mente sana en cuerpo sano” profundizando la dualidad cuerpo – mente, sosteniendo la idea única del mundo como binomio. Lo que Rozengardt (2008) sostiene, es que más allá de las nuevas teorías críticas que puedan surgir, es necesaria la recontextualización de las construcciones culturales existentes.

En referencia al párrafo anterior, pueden mencionarse cuatro modelos de cuerpo presentes en las clases de educación física: un cuerpo para la disciplina (la demanda de silencio, la participación en rituales escolares, la homologación de los sujetos que no son considerados como tales...); un cuerpo deportivo (sujeto a la clasificación, la medición, la competencia, la comparación, la exclusión, la diferencia de sexos, el gesto deportivo cerrado...); el cuerpo que juega (que juega para descargar y/o disfrutar sin reflexionar sobre ello, sin objetivos de aprendizaje...); un cuerpo a construir (aprendiendo de el mismo, en su experiencia y en su actuar, hacia la resolución de situaciones problemáticas...).

Dice el autor: “el cuerpo es siempre una representación” (Rozengardt, 2008, p.105), y es desde esas dualidades que la vida moderna continuo escindiendo al ser humano de su entorno, de los otros y de el mismo. Y el accionar sobre estos cuerpos y de estas maneras dice mucho de la política preponderante en vistas a la sociedad que se nos presenta. Este es un cuerpo, cuya fuerza de trabajo es obligada a la optimización y el esfuerzo desmedido y sin descanso, intercambiable y por lo tanto medible y homogéneo, en todo caso homologado. La idea que aparece en su texto acerca de la sedimentación de lo aprehendido y lo que se es, es más profundo de lo que parece, es el pensar un cuerpo arqueológico, constituido por las marcas inabarcables de la historia de la humanidad,

sintetizadas en un gesto. La corporización constituye un proceso de transformación y producción de sentidos, en un contexto socio – histórico determinado. La estrategia tomada por el capitalismo, es la estructuración de un cuerpo dócil y manipulable, permeable al sometimiento y el perfeccionamiento artificial, un cuerpo político detentado por las ciencias para su estudio y dominación, es un cuerpo que posee una intertextualidad: atravesado por un pasado ligado al cosmos, uniendo cuerpo y alma; luego sufriendo la nulidad de las subjetividades, los deseos, la diferencia; posteriormente sometido por la lucha de clases antagónicas, hasta la conformación de ese cuerpo moderno antes mencionado. Frente a esta situación, cabe la pregunta de qué dispositivos escolares efectivizan el encierro, y anulan la subjetividad, cuál es el cuerpo que la educación física instaure y controle.

Pero en ese proceso de corporización se suceden dos cuestiones: por un lado la “actualización de las relaciones de poder” (Rozengardt, 2008; p.110) y por el otro lado la resistencia a este hecho, su lucha, sus conflictos y contradicciones. Esto, se desarrollará en el apartado siguiente bajo la forma de pedagogías críticas más ligadas a la producción cultural.

Acaso no este de más aclarar que la escuela es la distribuidora de imágenes, conocimientos y sentidos, y que como tal es allí en donde debe darse la transformación del suceso o por lo menos la apertura del juego de tensiones y conflictos. Podría comenzarse por considerar la validez y la trascendencia de los procesos sensorio-perceptivos en la construcción de la corporeidad, en la existencia de la espiritualidad, sentirse y pensarse, incluso hasta las representaciones más profundas de nuestro constituirnos; en el marco la singularidad que constituye todo un entramado social complejo y diverso.

1.5.1.2 Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.

Bracht (1996), en su intención de definir ¿Qué es la Educación Física? propone, a grandes rasgos, entenderla como una “práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento, (especificando que) es una práctica social de intervención inmediata” (Bracht, 1996, p.37), reforzando la idea de la correspondencia con un discurso/ideología hegemónica de una época determinada, es decir, siempre se da en un contexto y ésta, da cuenta de ello. Es por esto, que ha logrado cierta legitimación dentro del currículo escolar: porque quienes la han insertado dentro de las materias escolares han encontrado fundamentos suficientes para que sucediera de una manera, y no de otra. Han logrado encastrarla dentro de teorías de la educación, sosteniendo determinados paradigmas, dentro de los cuales la Educación Física era demandada por su contribución en el plano de la higiene, la salud, el desarrollo y mejoramiento de capacidades orgánicas y funcionales, la personalidad, la mejora del rendimiento. Para Bracht (1996), este hecho está ligado al problema de la relación entre teoría y práctica, con la inutilidad de la producción de conocimiento de bases científicas en términos pedagógicos. La teoría, al servicio de la práctica pedagógica en su “qué” y en su “cómo”, debería dar fundamento a esta praxis. Si de acción se trata, cabría preguntarse si es la acción quien da motivos a la teoría, o, si el camino es a la inversa. Pero en

cualquiera de los dos casos, la unidad de ambas “son mediatizadas” hacia y en el “proceso educacional” (Bracht, 1996, p.41); lo que oriente este proceso, su cuestión ideológica, determinará la reflexión acerca de una u otra cosmovisión. Es desde este lugar, desde donde aparece la pregunta acerca de qué escuela queremos, y de ahí qué Educación Física; como diría el autor citado anteriormente: por qué y cómo. Desde una mirada antropológica, se logra cierta legitimidad en torno a la idea de ser cuerpo en el mundo y de la naturaleza del juego en esta existencia, al igual que el trabajo, la corporeidad es una de las formas fundamentales de comunicación (Gruppe 1976). La crítica a las corrientes pedagógicas anteriores a la década del 80 dentro de la Educación Física, dice Bracht (1996), dan lugar a una perspectiva más bien progresista o revolucionaria que cuestiona desde la interpelación de qué relaciones sociales, qué salud para qué población, qué ciudadanía, orientada hacia o desde qué ideología. Pero no se queda ahí, sino que redobla la apuesta preguntándose por la fundamentación de la existencia de las disciplinas curriculares, por la necesidad pedagógica que les da origen y permanencia, de manera que se refuerza la hipótesis que no puede pensarse la Educación Física sin contemplar su historicidad, sus tradiciones, sus contextos político-económico-productivos; tampoco se puede dejar de lado lo fundamental de la dimensión casi arqueológica de las construcciones de corporeidades y sus vinculaciones y significaciones respecto del propio cuerpo y el de las otras personas, de unas formas de apropiación del mundo este sentido, tomando como punto de apoyo que es desde esta corporeidad que lo anterior sucede: ¿hacia la autodeterminación, la construcción del movimiento, la existencia como movimiento?

En palabras de Gómez (2007) Desde la década del 80 “la Educación Física se concibe a sí misma como practica social de intervención, tematizable y estudiada en el marco de la Pedagogía, con el mismo objeto y los mismos métodos de estudio” (Gómez, 2007; p.36), esta perspectiva articula el campo de lo subjetivo del sujeto y lo objetivo del campo de lo social. Basa su propuesta en la incidencia de los factores culturales y sociales en la estructuración de la subjetividad, donde el cuerpo es lugar de intercambio biológico, pulsional y socio-cultural donde se producen sentidos, que guardan referencia con lo último dentro del plano específico de la motricidad y la corporeidad: ¿qué significados le atribuimos a nuestro cuerpo? ¿Cuál al de los otros?, hacia la plena disponibilidad del cuerpo. De manera que se conciben los contenidos de ésta área desde una doble perspectiva: el capital cultural, hacia la conformación de bagajes histórico – socialmente comprometidos, estructurando e identificando unas capacidades que le sean propias al niño y la niña, con las que deberá interactuar, facilitado por la intervención docente; el capital social, tomando lo anterior como lo que media en las relaciones consigo mismo, con otros y otras, hacia la interpelación, el descubrimiento y redescubrimiento de manera crítica. Esta línea pretende una apropiación cuyas características ya fueron mencionadas, transitando la organización de los saberes de manera significativa en referencia al propio cuerpo, al otro cuerpo, al medio, los juegos, los deportes y cualquier otra competencia de tipo moral, intelectual y social. Una apropiación que a su vez sea transformadora de esa organización social, esa construcción histórica en referencia al cuerpo y al movimiento y su desarrollo. Gómez (2007), propone llamarla Educación Corporal,

en tanto refiere al cuerpo en sí mismo, a su integración y a un proceso dialéctico; una educación hacia la emancipación y la libre disponibilidad de los recursos corporales, de manera inteligente y emocional según las propias necesidades en situaciones concretas, capaz de comunicarse de manera efectiva con su entorno, externalizando sus deseos y necesidades; tendiente a formar “personas idénticas a sí mismas” (Gómez, 2007; p. 38).

Cabe mencionar que hablar de innovación requiere detenerse en que alcance sostiene. Recordemos, que en la década del 70 la Psicomotricidad, desarrollada en el apartado anterior, fue considerada como innovadora por romper con el dualismo cuerpo – mente. En el caso de la perspectiva humanista que fue considerada como crítica, pero también como innovadora por su capacidad de reflexión y apertura, por su pretensión de democratizar el hecho educativo, por su posicionamiento del juego como derecho y de construcción de subjetividades con corporeidades siempre distintas que deben ser favorecidas por propuestas de espacios que favorezcan la construcción voluntaria de situaciones lúdicas en tiempos novedosos, con materiales y espacios necesarios a tales fines, intentando desterrar los valores hegemónicos que traen consigo las prácticas tradicionales en Educación Física, proponiendo una escena, donde las intervenciones docentes no sean verborragicas. En este sentido y en palabras de Bonilla (1985), podría agregarse la idea de “una concepción pedagógica amplia interdisciplinaria y flexible” (Bonilla, 1985, p. 49) donde pudieran recuperarse otros ejes que aborden el movimiento, aunque esto requiera una profundización que este apartado no tiene como objetivo principal.

En referencia al Juego y al jugar, conviene recordar que en la Convención sobre los Derechos del niño, el artículo 31 sostiene el derechos de los niños y las niñas al descanso, al ocio y a participar de actividades y juegos. Dice Fronczek: “Más que una actividad en sí, el juego es un modo de ser y no está vinculado al tiempo ni al espacio. Está entretreído en las vidas diarias de los niños, y por lo tanto, es difícil de programar e incluso más difícil de medir.” (Fronczek, 2010, p. 24). Luego refuerza la centralidad en los y las niñas al aclarar que son ellas y ellos quienes controlan el juego. El juego libre no tiene como finalidad la productividad, ni es rígido en su constitución y posee una espontaneidad que favorece incluso la toma de decisiones y la construcción de situaciones lúdicas a partir de sus intereses y necesidades.

Dice Pedraz (2010), en “Educación Física e ideología”, que ésta Educación Física como Institución se perpetúa en el tiempo por una legitimidad dada mediante un conjunto de producciones simbólicas emergentes de construcciones culturales cuyas acciones son consecuentes con ciertas relaciones de poder, dando respaldo a unas prácticas pedagógicas, determinadas por discursos hegemónicos que atienden a emergentes, a veces, no tan claros para el ojo distraído. Al tiempo, producen ciertos significados, ciertas representaciones, en concordancia o no entre ciertos antagonismos: “lo nuevo y lo viejo, lo culto y lo popular (...), lo institucional y lo espontáneo, el saber y el hacer, etc.” (Pedraz, 2010; p.78), constituyéndola por uno u otro mecanismo de sustitución, transformación... De cualquier manera, la incorporación de los contenidos culturales burgueses de las élites dominantes, fueron naturalizándose hacia el

interior de la Educación Física, lejos de los intereses de las clases obreras que casi no tenían tiempo para pensar en el tiempo libre.

Hay que recordar (como si no lo supiéramos todo el tiempo) que el cuerpo es el núcleo central que rodea la educación física, y por esto, es menester confirmar que a lo anteriormente dicho hay que sumarle una arista no menor: el gobierno del cuerpo. Controlado por pedagogías no inocentes, casi acaba con las nociones de autodeterminación al correr con su impronta la posibilidad de construir, significar, incluso nombrar: un protagonismo poco gratuito donde el sujeto y su subjetividad quedaban a merced de desequilibrios culturales e ideológicos, confluyendo en intentos por neutralizar (o forzar) la identidad, amalgamando contenidos que sostuvieran una intervención educativa ficticia en términos de respeto por los derechos de las niñas y los niños, hacia el orden y la disciplina como mecanismos de políticas de control sobre la existencia emancipadora de las y los sujetos. Una lucha que, en lo simbólico, penetra con eficacia, logrando la aprehensión de formas de sentir, emocionarse, expresarse, actuar, vincularse o moverse (incluyendo al gesto) en instituciones formalizadas por sujetos que adquirieron antes, durante o después de esa conformación los mismos mandatos que hoy, reproducen. Hay algo de lo simbólico en la propuesta de clase: en los juegos, las dinámicas, las consignas, la intervención, la flexibilidad de las planificaciones, la capacidad de observación y valoración de lo heterogéneo, la capacidad de observación e identificación de los emergentes: la perspicacia pedagógica. La *edificación* de los lazos sociales dicen mucho más de las sociedades y la educación en particular que los resultados más evidentes en los gestos y destrezas deportivos. ¿Por qué es importante y necesaria la educación física en la escuela? Acaso será porque tiende a la homogeneización, a la integración como diluyente de la diferencia, porque disfrazada las ideas de progreso, orden y estabilidad, porque el cambio o la fluctuación, la actividad permanente o la pausa conmovedora sean difícilmente clasificadas en alguno de los segmentos escolares del comportamiento común y por eso poco controlable, de manera que: *el gobierno del cuerpo sea inminente* para quienes detenten el sostén de tradiciones y otras cuestiones antes mencionadas.

Al respecto, Vicente Pedraz (2010) establece algunas creencias y contradicción en torno a las pedagogías hegemónicas dominantes: se aborda la construcción de un cuerpo escolar potencialmente educado que disimule en su lenguaje, es decir en su codificación, un “tratamiento institucional del cuerpo sin levantar sospechas de llevar a cabo un ejercicio coercitivo, de dominación cultural o de inconfesable moralización” (Pedraz, 2010; p. 80), acomodando y distrayendo en su variedad de finalidades y objetivos poco definidos o multidefinidos. Se distinguen, entonces, dos cuestiones: la primera tiene que ver con la variedad de pretextos que han validado la existencia de la educación física escolar; sostenerse en los ideales del desarrollo de ciertas habilidades motrices pretendidas destreza, seguir justificación la noción de salud corporal, buscar el orden y la disciplina, homogeneización del carácter y las formas de vincularse, de reaccionar, de emocionarse, etcétera, continúan reforzando que en realidad la escuela no fue pensada para todos, desde todos ni con todos dentro de ella; por el contrario, perpetua la dominación de ciertos aspectos culturales hegemónicos. El cuerpo es lo que se ve, es lo que se objetiva, es el medio por el que actuamos, sentimos y pensamos, es ilógico no

prever la presión ejercida para mostrarnos bien lejos del antihéroe. La otra cuestión, es la de la producción de corporalidades en serie, es decir el moldeado de cuerpos sintetizados en corporalidades específicas, donde lo biográfico desaparece por lo biológico: una corporalidad globalizada, masificada, lejos de lo ideológico, lo histórico, lo cultural, lo social, apolítico, alejado de la significación cotidiana, sin memoria ni correspondencia con su contexto, una instrumentalización consecuente con el sistema escolar vigente, un cuerpo “desubjetivado” (Pedraz, 2010): permeable no a la construcción de cultura, políticas, ideologías, movimientos y corporalidades, sino al consumo (también hegemónico) prefabricado de las mismas. En resumen, la conquista de los cuerpos viene por dos vías: el fundamento de la existencia de la educación física escolar así como está dada por medio de discursos hegemónicos sobre el devenir del cuerpo, maximizando el recurso de las propiedades de determinada formación; y ese mismo cuerpo despojado de su subjetividad y las diferencias de clase existentes, como acceso a determinados bienes.

El poder identificar los criterios de selección de contenidos y métodos y sus respectivas jerarquías, son las que determinaran lo reaccionario o no de la perpetuidad de una materia en el sistema escolar; si aparecen cuestiones de género, de clase, que orienten estas decisiones. Lo práctico y útil de lo que se enseñe en los espacios destinados a la educación física, tendrá que ver con poner a prueba unos supuestos en vías emancipadoras de usos y costumbres tradicionales; una propuesta para el aprendizaje de habilidades que permitan liberarse de la opresión de trabajos y oficios opresivos del cuerpo, útiles en la vida, hacia la satisfacción de necesidades propias, intentando instaurar la discusión sobre la real eficacia de la propuesta pedagógica actual, develando lo ilusorio y cómodo de lo que ya existe. Deberíamos poner a prueba, con sinceridad, por ejemplo el alcance de lo deportivo si tuviéramos en cuenta lo estético, lo cooperativo, lo expresivo, la toma de decisiones, la conformación de lo grupal y sus dinámicas más o menos coercitivas, los roles rígidos o flexibles y espacios, la autodeterminación.

Ahora bien, yendo un poco más a lo profundo, aparece como “innovadora o alternativa” (Pedraz, 2010; p. 84) la idea de experiencia corporal. Sin embargo, habría que continuar interpelándonos respecto de qué experiencias y desde dónde, porque quienes propongamos o intervengamos en ese espacio no habremos de estar ajenos a nuestras expectativas y prejuicios; es más, hasta podríamos ejercer cierta violencia en la esperanza de ciertas producciones simbólicas por la oferta más variada de caminos: la danza, el teatro, el deporte alternativo, etc. Pedraz (2010) nombra como ilusiones didácticas a la certeza de que lo que llevamos a las clases sea eficaz, eficiente y/o lo suficientemente significativo para los niños y las niñas. Pero no deberíamos ser ajenos al lugar de poder que ejercemos cuando tomamos ciertas decisiones, nunca el hecho educativo es neutro. Todo este proceso de crítica, en términos de Pichón Riviere (1985), toma la forma de una espiral.

Tomando a Raúl Gómez (2007) y desde el punto de vista del constructivismo social, la cuestión de la reflexión sobre la propia práctica tiene que ver con la imposibilidad temporal, la ausencia de esta invitación y en casi todos los casos a cuestiones metodológicas. A su vez, la educación física es relegada por

otros saberes, es considerada con un fin utilitario y compensatorio; se desarrolla dentro de una escuela que prioriza la transmisión del saber antes que al sujeto mayoritariamente sedentario por la misma propuesta escolar que acentúa y promueve la quietud como el comportamiento esperado: el estarse quieto, al tiempo que espera la reproducción de la tradición, alejándose de la construcción del conocimiento, ignorando los saberes previos. Un sistema escolar que explicita en su curriculum esta postura y deja de explicitar el saber intrínseco de ese contenido en la copia o la reproducción antes mencionada, constituyendo un universo simbólico en la producción de significados. Existe en este entorno, el rechazo por modos corporales diferentes a los esperados, una estereotipación del modo de ser y comportarse mediante la que van constituyéndose identidades individuales y sociales tanto de docentes como de alumnos. Además, existen factores hacia el interior de la educación física que tuvieron que ver con las corrientes higienistas y deportivistas en sus intentos por prevenir desajustes o proveer ciudadanos saludables y futuros atletas.

Estos intentos de deslegitimación de lo dado, han intentado también desnaturalizar la ideología meritocrática, las desigualdades sociales escondidas en pedagogías excluyentes, clasificatorias, resultadistas y reproductoras del sistema capitalista. Han propuesto poner sobre la mesa la discusión de las diferencias en el acceso a bienes culturales y sociales, a recursos materiales y simbólicos de la cultura hegemónica. El develamiento de las contradicciones al interior del sistema escolar vigente, intenta ir tan a lo profundo que incluso en tanto crítica de esa lógica, jamás podría ser sistematizado (Pedraz, 2016), sin embargo no deja de ser una referencia a los fines específicos. El cuerpo no deja de ser el medio más eficaz para poner de manifiesto que la desigualdad de clase, de género, la imposición de una cultura hegemónica sigue perpetuándose utilizando nuestra área en particular como instrumento y es desde ahí, desde donde se puede dar batalla. Una apertura de las metodologías y los objetivos, de los contenidos planificados, la contextualización del hecho educativo, la democratización pedagógica, el dar la palabra a los niños y niñas, son cuestiones que no se negocian en esta propuesta, porque si bien es lo más íntimo también es lo más expuesto y lo más juzgado: no solo el cuerpo sino también su movimiento. Debería facilitarse el espacio para la autodeterminación, el compromiso social y la crítica a esa sociedad en la que se desarrollan los sujetos, ya que toda intervención es política. Cabe resaltar en este planteo que Miguel Vicente Pedraz (2016) diferencia lo innovador de lo crítico: que algo sea diferente no quiere decir que no perpetúe ni sostenga la lógica que desde este autor es cuestionada e intenta transformar hacia procesos educativos democratizadores, humanistas, emancipadores.

La selección de contenidos, pero también la forma en la que se interviene, demarcan en algún punto la orientación de la práctica pedagógica. Es tan importante como la apertura a otros aprendizajes del cuerpo (que no siempre son exclusivamente para el cuerpo), referidos a la gestualidad en otras esferas de la vida cotidiana que integran lo laboral, lo sexual, lo comunicativo, lo estético, lo introspectivo...y lo que cada uno representa en el plano de lo ético, lo moral, lo político. Es también horizontalizar la relación de autoridad, ampliando el espectro

de lo verdadero o del poseedor del saber: todos, de todos, aprendemos algo: la “desescolarización” (Pedraz, 2016; p.80), la posibilidad de construir otros cuerpos.

Pedraz (2016), diferencia el cuerpo biológico del cuerpo biográfico, incorporando al conflicto como parte del hecho pedagógico en sí mismo y como un potencial espacio de resolución y análisis de los diferentes vínculos que puedan aparecer en torno a los usos y significados del cuerpo. Para esto, se contempla el aspecto interdisciplinario del abordaje de los conflictos que la corporeidad presenta, intentando sortear los estancos en los que se encierra a las asignaturas escolares, hacia la revisión de los currículum impuestos, lo que reforzaría la idea de la elección por parte de los sujetos escolarizados, la democratización de los procesos de enseñanza y el reconocimiento de los otros y a la inversa, en la participación y la inclusión del todo (incluso a las minorías), con capacidad de resistir a los intentos de homogeneización de los cuerpos validados según modas e industrias de estéticas ajenas a las poblaciones que consumen estos discursos, construyendo ciudadanía que puedan anular dichas imposiciones, u otros comportamientos y sensibilidades esperadas; porque coexisten los recursos de diferente índole no solo los materiales sino también los emocionales e ideológicos, afirmando el derecho a ubicarnos donde decidamos; es necesario todo recurso y estrategia que evite que la distribución del capital simbólico sea desparejo u obligado, que los ideales de la cultura física ganen los espacios de decisión personal constituyéndose como mecanismos eficaces de coerción, incluso cuando accionan sobre la “sensibilidad somática” (Pedraz, 2016, p.82). La deconstrucción de lo dado, de lo hecho o de cualquier conflicto, la problematización de los aspectos antes mencionados deben ser parte de la educación física crítica para producir ideológicamente, asumiendo el desafío de enfrentarse a la lucha simbólica constantemente, a la tensión producida por la diferencia de intereses casi siempre con otro que históricamente ha poseído muchos otros recursos, que va a ofrecer resistencias cuando se ponga en riesgo el poder y la legitimidad de autoridad con la gozo tradicionalmente.

La educación física es una construcción cultural; ya se ha hecho mención a los mecanismos de legitimación de su presencia y a los fundamentos engañosos que le han dado curso incluso para modelar arquetipos de docentes específicos: sancionadores “del estado de las cosas, e incluso (de) su proceso de conformación histórica, ofreciendo una imagen unitaria, sistémica y por lo demás natural (izada), a lo que no es sino un proceso irregular de acumulación, sustracción y sustitución de materiales culturales del cuerpo de acuerdo con lo que los diferentes agentes...” (Pedraz, 2016; p. 82) han intentado dominar el área. La invitación es al descubrimiento de las propias contradicciones, de lo que se dice enseñar y lo que realmente se enseña; hacia la reformulación de saberes y prácticas específicas; animarse a la ruptura de las clasificaciones, las categorizaciones, la estructuras disciplinantes y cómodas, el vértigo de no tener todo perfectamente controlado, romper con códigos y unidades didácticas, desarmar las planificaciones, los materiales, las rutinas, los rituales, incluso el lujoso protagonismo en un proceso que es personal de cada niño o niña: “Un acercamiento en el que, más allá del espacio normalizado de la educación física, una hibridación del conocimiento escolar distante y distinto de los saberes

disciplinarizados tome como referencia la experiencia corporal concreta de los alumnos (...)” (Pedraz, 2016, p.83-84).

Volviendo sobre lo ya mencionado, la perspectiva crítica de la educación física plantea la importancia de la dialéctica entre teoría y práctica, como la falta de propuestas de intervenciones concretas por el poco desarrollo metodológico de la producción teórica y por diferentes obstáculos (de tiempo, de recursos materiales...) con los que se encuentran aquellos docentes dispuestos a modificar sus prácticas. En esta línea, hay una clara diferencia entre repetir un ejercicio pautado y ejecutado de una manera específica y realizar una práctica corporal. Se precisa la reflexión al respecto, cuál es su implicancia hacia el interior en el proceso de esa construcción. Esto se enlaza con algunas variables que orientarían la perspectiva del docente de educación física crítico: la reflexión acerca de la función social de esta materia, su posicionamiento ideológico - político respecto de la práctica pedagógica; cual es el modelo de enseñanza en el que se basa; cual su propuesta; como planifica y organiza la clase; cual es la circulación de saberes en referencia a la cultura corporal; como se vincula con los niños y niñas; cómo evalúa; cuáles son sus intervenciones durante los juegos; cuales sus intervenciones ante situaciones de conflicto.

Este/a docente crítico/a debe preponderar la autonomía en referencia a él mismo como modelo, debe propiciar que los sujetos sean creadores y descubridores de sus procesos en relación con ellos mismo y con los otros, formándose como seres críticos y reflexivos de la sociedad en la que viven, identificando a su vez “qué realiza, por qué lo realiza y para qué lo desarrolla” (Gómez Smyth, 2007, p. 4) con un compromiso constante de todas las partes; en una propuesta de acción y reflexión permanente y en simultaneo, cuyo autor es el docente mismo y no un reproductor de otras teorías o practicas pedagógicas, construyéndose entre la teoría y la práctica, buscando coherencia entre ésta y su ideología política, entendiendo a esta práctica (que es reflexiva, permanente, crítica, sujeta a modificaciones, personal y protagonista del docente como investigador de ella..) como un proceso inacabado; en esto, aparecen permanentemente el confrontamiento con discursos capitalistas culturales corporales hegemónicos, entendiendo al sujeto como un todo, sosteniendo y/o recuperando lo lúdico en la propuesta, construcción/creación de la cultura corporal, variedad de las experiencias; reconocimiento de los otros en su búsqueda por la autonomía y la autoderminacion hacia la plena disponibilidad corporal que es singular y sucede dentro de un contexto socio-histórico en tensión con tendencias homogeneizantes. (Gómez Smyth, 2017, p. 5)

No tanto como pedagogía crítica pero si diferenciada de lo tradicional (por lo tanto puede ser considerada como innovadora o progresista), Lagardera Otero (2009) propone una Educación Física Sostenible, definida como aquella que se desarrolla en la vida cotidiana, todo aquello que constituya las propias conductas motrices, optimizadas por esta propuesta. Entiende a lo sostenible como aquello que genera placer, está en equilibrio y es saludable, hacia una forma de vivir con menos recursos materiales, incluso reduciendo la contaminación.) Hace hincapié en la individualidad en términos de la individuación, lo singular y el sujeto como ser social, nunca idéntico a otro; esta singularidad es lo que enriquece la vida social. Toma al ser como un todo y se lamenta que la experiencia de dolor físico nos

devuelva a la existencia de diferentes partes que componen nuestro cuerpo. Considera que al estimular un aspecto de este, también lo hacemos sobre nuestras emociones y nuestro aparato psíquico, incorporando el concepto de interactividad al respecto, asumiendo lo cognitivo como inherente a la vida. Pero concibe además, el devenir sensitivo como forma de vincularnos con nosotros mismo y con el entorno, lo perceptivo cobra mayor importancia: es a través de la experiencia sensible que el cuerpo hace suya esta misma experiencia en su devenir, en su tránsito por el mundo y es por este mismo mecanismo que lo hace suyo. Es esta Educación Física la que enfrenta el desafío de desarrollar el capital social de esa realidad corpórea, de ese ser en el mundo con los sentidos y la experiencia física; hacia el bienestar corpóreo sostenido en el tiempo en armonía con el mismo y con el entorno. La orientación pedagógica, como se mencionó anteriormente es hacia el sujeto que aprende en su totalidad global e interactiva, mediante acciones motrices con objetivos motores específicos; en esto, entiende a la acción motriz como implicando a la motricidad: un cuerpo, múltiples movimientos llevados a cabo por ese ser global. Pero lo diferencia de la conducta motriz, entendiéndola como el modo particular en que cada persona lleva a cabo la acción, y es a través de esta donde se manifiesta la impronta de cada uno, sus expresiones, sus arquetipos, etc. Es bajo esta perspectiva que se refuerza la idea del seguimiento personalizado. Por esto, propone en la renovación de programas de Educación Física algunos principios, a saber: contemplar la relación que establece el sujeto con su entorno; situar cada acción motriz en su significación según sea locomotriz, sociomotriz o comotriz; identificar la lógica interna de la acción motriz elegida. Así mismo, debe contemplarse que elección se realiza para propiciar experiencias motrices positivas, que generen situaciones motrices sostenibles: para preservar la vida (adecuándolas a las características de cada grupo según su edad, su contexto, sus intereses...hacia la práctica consciente), disfrutando de ese ejercicio físico sostenible (como aporte hacia el disfrute de lo sensible), en un entorno de cooperación hacia la plena convivencia.

Ahora bien, el desafío parece claro: ¿cómo efectivizar la ideología y las pedagogías críticas dentro de las clases de Educación Física? ¿Cómo alcanzar esa dialéctica entre teoría y práctica? ¿Sobre cuáles de todos los dispositivos podemos actuar, aun sabiendo de las resistencias con las que estos desafíos se encuentran? Una de las posibles soluciones, podría hallarse en el próximo capítulo.

1.5.2. CAPITULO 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos.

1.5.2.1 Los modos de planificación en Educación Física.

A lo largo de este apartado, se desarrollarán los modos de planificación y sus componentes para, posteriormente, abordar los saberes de la Educación Física que circulan.

Mucho se ha escrito sobre la función de la Educación Física escolar, sobre aquello que reproduce, o aquello que silencia y en esa referencia algunos aportes proponen realmente cuestionarnos si, teniendo en cuenta el lugar y la incidencia que tiene en referencia a la imposición de ciertos ideales de cuerpo y a la

homogeneización de las corporeidades heterogéneas, sigue conveniendo que ésta exista dentro del contexto de la escuela.

En el contexto actual de globalización, donde el sistema capitalista expone sin titubeos que la lógica de la maximización de ganancias a costa del detrimento de los recursos (humanos, naturales...) es el costo inseparable del progreso, y con la intención de generar espacios donde la construcción de sociedades más justas y equitativas sea la contrapartida del diluir de la convivencia en la diferencia o la alternativa a estos presupuestos, es necesaria una educación física que de entrada tematice lo que la contiene, relacionándola con los problemas actuales de la práctica corporal y recontextualizándola siempre que sea necesario para ajustarse a las demandas y necesidades de los niños y las niñas que asisten a las escuelas.

Para una mejor comprensión, se detallarán algunas cuestiones hacia adentro de la organización curricular de la materia en cuestión.

En cuanto a los contenidos curriculares, poseen una organización en unidades de enseñanza y estas a su vez están comprendidas en: unidades temáticas, como referentes conceptuales y sus unidades didácticas como la instancia operativa de ellos. La característica de estos aspectos permite su recontextualización por parte de niños y niñas, la apropiación de saberes de la cultura corporal significativos para ellos/as y a la vez desarrollar herramientas que les permitan resolver situaciones problemáticas presentes en sus vidas. Las profesoras y profesores, se transformarían entonces en mediadores entre el saber y el proceso de resignificación, elaboración y apropiación de estos. Esta es una propuesta de enfoque "socio – psico – pedagógico de los contenidos" (Rozengardt, 2011, p.2) que articula aspectos ideológicos con aspectos prácticos del hecho educativo, la ideología política y su acción pedagógica, al sujeto con el todo, incluso con la intervención crítica del contenido que se le presenta, entendiendo a la enseñanza como en reciprocidad con el aprendizaje donde se relacionan las estructuras lógicas con los procesos cognitivos y emocionales.

Continuando con el contenido, podemos decir que está dado por lo que ocurre en el marco de la Educación Física, como práctica social. El contenido a enseñar es aquel explicitado dentro del diseño curricular y el contenido de la enseñanza, es lo que se pone en acción. Estos pueden clasificarse según una secuencia histórica o según criterios o modos de entender la disciplina, pero esto y algunas otras cuestiones serán desarrolladas en el apartado siguiente.

La elección de los contenidos y los efectos de ésta elección tienen una relación dialéctica: los temas son los contenidos organizadores y, los efectos, como los problemas que demandaran la renovación de las posibilidades de los sujetos frente a situaciones motrices desafiantes: estos son los contenidos y sus dimensiones. El reconocimiento de esta interacción, centra las prácticas en las experiencias infantiles y entiende a la cultura como recreada e intervenida por ellos, de manera que las prácticas corporales son construcciones sociales significativas, contextualizadas cuyos sentidos y formatos emergen de los procesos de transformación de las experiencias antes mencionadas. La búsqueda de coherencia entre los contenidos a enseñar y los contenidos de la enseñanza debe guardar íntima relación cuando se centra en la "problemática de sujetos concretos" (Rozengardt, 201, p. 5). Las unidades temáticas, al organizar los

contenidos, articula la condición antes mencionada, refiriendo al área de las decisiones adultocentristas y las posibilidades de quienes se ven repercutidos por éstas, constituyendo un bagaje de experiencias por medio del aprendizaje para reelaborar y recodificar los contenidos; de esta manera el centro de la cuestión ahora está en las experiencias corporales y motrices de los niños y niñas.

Una planificación centrada en esta concepción, contempla la relación de las niñas y niños con las intervenciones docentes y el contexto en que esto se desarrolla. El ajuste permanente por los intercambios que se realizan con el ambiente genera conflictos inevitables, resueltos a través de las acciones motrices seleccionadas, cuando entran en tensión aspectos inherentes al devenir corporal y motriz. Ésta instancia de inestabilidad, compromete al niño en su totalidad y se enmarca dentro de la llamada “Pedagogía de las situaciones” (Rozengardt, 2011: p.7). Entre otros componentes podemos nombrar: el aspecto biográfico del niños/niñas, el medio físico, los elementos potencialmente manipulables, otras personas, cultura del movimiento, reglas implícitas y explícitas. Por otra parte se toma la dimensión de la actuación motriz como emergente de obstáculos o limitaciones (motrices, intelectuales, sociales, afectivos, condicionales) y/o de problemas; caracterizada por niveles de dificultad/complejidad, habilidades comprometidas, estructura espacio temporal, compromiso orgánico y neuromuscular, el sentido de las acciones, objetivos explícitos e implícitos a resolver, criterios de éxito. Existen también tipos de situaciones configuradas por elementos (sin ellos, con ellos, en grupo, el propio cuerpo) que según la predominancia distinguen la índole de los problemas.

Retomando lo anterior, las unidades temáticas tienen una relación lógica con el tipo de situación identificada y a partir de la cual establecerá un determinado tipo de evolución de la tarea de enseñanza, que al mismo tiempo podrá organizar las representaciones de las niñas y los niños en movimiento, viviéndose a sí mismos en este suceso.

Las unidades didácticas entonces, serán el “instrumento operativo en el nivel de ejecución de la enseñanza” (Rozengardt, 2011, p. 10) seleccionando el contenido y recortando un tema que provenga de la unidad temática.

Continuando con la identificación de los componentes de la planificación, cabe mencionar a la tarea como aquello que realizan los niños y niñas en la clase, prestando interés a la elaboración que realizan de los contenidos, actualizando las situaciones problemáticas de acuerdo con los emergentes propios del grupo hacia la construcción y la apropiación significativa de un saber. En este sentido, Rozengardt (2011), plantea tareas según el nivel de elaboración requerido: espontáneas (requiere una actividad holocinética), elaboradas o de elaboración (requiere una actividad ideocinética), codificadas o de codificación (requiere una actividad morfocinética).

Todos estos componentes de la planificación, transforman al profesor en el realizador y ejecutor de un proyecto ideológico – político – cultural donde el abordaje pedagógico de las prácticas corporales, implica: la selección y dimensión de los contenidos a enseñar (¿Qué juegos o actividades corporales? ¿Qué aprenden?); la elaboración de la tarea (¿Cómo?); diseño de la evaluación (¿Qué?). Si bien es una obligación de tipo institucional el comunicar que es lo que pretende enseñar, es una oportunidad también para reflexionar sobre la propia

práctica, revisando las decisiones tomadas hayan sido o no las acertadas, las estrategias posibles, alienadas con el diseño curricular vigente, pensando en la connotación que esta planificación tenga en los grupos abordados, incluso en aquellos aspectos que la subyacen. La participación en la selección de los contenidos por parte de los alumnos, requiere una instancia de dialogo y escucha que debe ser instalado dentro de los hábitos docentes en el camino hacia la democratización, la identificación, el compromiso y la autodeterminación por parte de los y las integrantes de los grupos.

Es interesante incluir el concepto de “anticipación” (que figura en el Documento nº 1, del año 2008, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. A los fines prácticos, se mencionará como DGCE) como la planificación escrita, como las previsiones estratégicas: como la instancia de construcción de un instrumento, la elaboración de una hipótesis que orienta o reconstruye, como la posibilidad de socializar experiencias, como la oportunidad de dar a conocer el trabajo propio...también para orientar la práctica de alguien que pueda reemplazar a un colega y como una instancia administrativa obligatoria. Como se mencionó anteriormente y siguiendo lo propuesto por el DGCE (2008) existen criterios a tener en cuenta al momento de planificar, algunos de ellos son: la construcción colectiva donde profesora, alumnos y padres puedan intercambiar y acordar diferentes aspectos; la contextualización de la misma; que sea útil, flexible y viable; que pueda ser comunicada; su modalidad (por proyecto, unidad didáctica, unidad temática...); su formato; que sus componentes guarden coherencia interna. De manera que el acto de planificar implica la revisión de sus sentidos, la actualización permanente de los enfoques didácticos, dialogar con los grupos acerca de las expectativas y las propuestas, asignar tiempos, elegir formatos y diseñar formas de evaluar cada momento del año, permitirse los ajustes necesarios en caso de precisarse. Debe ser variada y diversa, parte de los ejes y sus contenidos y debe ofrecerse a sí misma un diagnóstico adecuado y concreto viable de ser compartido con las chicas y chicos para referir la proyección a corto y mediano plazo e identificar cuál será el aporte de la propuesta didáctica ofrecida según el contexto en que se lleve a cabo, asumiendo a la Educación Física como aquella pedagogía que se ocupa de la construcción de la corporeidad y la motricidad de las y los integrantes de los grupos de manera integral y significativa, aportando y promoviendo la elaboración de estrategias, la incorporación de lo cooperativo y lo participativo y para esto es preciso volver una y otra vez sobre el modo que empleamos: la estrategia de enseñanza, que tiene en el centro al docente, y se diferencia de la estrategia de aprendizaje que tiene como centro de la acción a las y los alumnos. Todo esto puede tener que ver con una situación para indagar o reflexionar, un problema que deba resolverse...

No está de más agregar el dato de que muchos docentes de Educación Física contemplan la improvisación durante la clase, y/o la modificación de acuerdo a emergentes o por no haber premeditado que dar en el espacio propio de trabajo (Ramírez, León, y Martínez, 2007) , en el primero de los casos permite la puesta en acción de resolución de imprevistos y por el otro el riesgo de genera situaciones adversas que podrían haberse evitado. Ante este aspecto, es fundamental insistir en la instancia de fundamentación teórica de la planificación,

cual es el sentido, los objetivos, los modos, los saberes que se harán circular, la perspectiva pedagógica permitirá resolver por un camino o por otro, generar mayor o menor identidad del grupo con estos saberes y estas construcciones más o menos participativas, dará por sentada la heterogeneidad (en tiempos y formas de aprendizaje) como afirmación de las singularidades, dentro de un proceso que se sabe inacabado pero del que puede por lo menos, preverse el horizonte deseado, que no es el propio sino el elegido en los acuerdos, la escucha y la significación cultural de cada sujeto.

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

En el recorrido de los diferentes planteos teóricos que se han ido esbozando, aun no se ha explicitado que casi todos los lineamientos que han regido las concepciones educativas latinoamericanas tuvieron en sus inicios, y aun hoy, componentes influyentes de clara raíz europea (Varea y Galak, 2013). En este contexto, cabe la crítica hacia los modelos preestablecidos de cuerpo, y la propuesta de contraponer una Educación Física pedagógicamente contraria a modelos hegemónicos ajenos a las construcciones regionales, toda practica corporal es inevitablemente cultural y es de ahí desde donde el posicionamiento contrahegemónico surge y se expande, consciente de la pugna de intereses que surgen alrededor de la multiplicación de unos saberes para unas poblaciones, delineados por agentes cuyos intereses no son los mismos de aquellos a quienes son destinados, sobre todo en lo que a la educación del cuerpo se refiere. Los modelos corporativos, influyen de manera imperante en la bajada de estas construcciones. Las tradiciones no consideran el plano ni del género, ni de la etnia, ni de la alternativa, obedeciendo a modelos productivos específicos, cuya ganancia va de la mano de la alienación de siempre los mismos sectores postergados, negando el acceso a la cultura, excluyendo la valoración de las propias, masificando las experiencias, naturalizando la dominación. En esta línea el origen europeo del *currículum*, hace que poco pueda aportar a los cambios precisados para el fortalecimiento de la identidad latinoamericana, lo hace poco efectivo a la valoración de la hibridación como aspecto de nuestras realidades. Porque tenemos en común una historia de violencias corporales, es que se hace urgente incorporar el respeto por la forma de estar en el mundo de cada persona.

Varea y Galak (2013), proponen al respecto, un “*entre-lugar*” para graficar ese espacio que no es de unos ni de otros, un espacio para las infinitas formas de ser y de estar corporalmente, un compartir la instancia de encuentro con una cultura que nos es extraña, en el marco del reconocimiento de las diferencias; y es en ese reconocimiento de la diferencia donde se puede contemplar y entender el límite y la dificultad de la otra persona no como alguien ajeno sino como aquella persona que distinta de mí, actúa por su propia voluntad y de acuerdo a su propia motivación, alguien con quien construyo ese “*entre-lugar*” que ahora nos es propio y tenemos en común. Y como de espacios se trata, aquellos espacios singulares con sus tiempos determinados y utilizados de una manera de particular, cuya función también esta delineada, no hace otra cosa que adiestrar los cuerpos, sus

ritmos, sus movimientos, incluso sus formas de sentir; para esto se sirvió escolarmente del *currículum*, cuya selección cultural jamás fue inocente y ha gozado con la implementación de su categoría de universal indiscutido, pero la validez de esos saberes hoy es cuestionado. Surgen con énfasis interpelaciones acerca de la reproducción de modelos homogéneos de cuerpos, de intereses: unos deportes, unas formas de competencia, políticas públicas a favor de las elites que el pueblo pobre mira por televisión, si es que puede acceder a ello. Por esto, la Educación Física de hoy, debería proponerse el conocimiento de las propias culturas, los propios cuerpos, los propios juegos, las propias y singulares maneras de sentir. Para esto es que aparece el concepto de Corporalidad, definida como

“el conjunto de prácticas corporales del hombre, su expresión creativa, su reconocimiento consciente y su posibilidad de comunicación e interacción en la búsqueda de la humanización de las relaciones de los hombres entre ellos y con la naturaleza...La corporalidad se consubstancia en la práctica social desde las relaciones de lenguaje, poder y trabajo, los cuales son estructurantes de la sociedad” (Taborda de Oliveira, 2003, p. 131).

Desde esta noción, es que se concibe a la escuela como un lugar de encuentro de las corporalidades, y a través de ellas de la formación de cada ser humano en su contexto y con sus formas de vincularse particulares. Este es un concepto polisémico que no empieza y termina en la escuela sino que es superadora de ésta y refuerza la idea de una Educación Física crítica, emancipadora y respetuosa de las singularidades como espacio potencial de encuentro, dialogo e identidad.

Tomando lo aportado por Rozengardt (2011), se puede acercar cierto concepto de cuerpo a saber: cuerpo es diferente de organismo. Se entiende al cuerpo como una construcción social e histórica, vinculada íntimamente con su entorno. Hay modos de cuerpo o practicas vinculadas al cuerpo, relacionadas a diferentes fines como la salud, la supervivencia, el ritual, la comunicación.

Para continuar con el desarrollo de los saberes existentes dentro del área de la Educación Física se definirá que se entiende por contenido tomando como referencia el Diccionario Critico de la Educación Física Académica. Puede comenzarse definiendo a los contenidos como “todo aquello que se enseña” (Carballo, 2015) , seleccionado y estructurado desde una perspectiva científica, que se reproduce, donde el alumno recibe y acumula el conocimiento que el profesor le transmite. Este contenido es entendido por su valor instrumental, desde un punto de vista tecnicista. Sin embargo, su contracara de índole cognitivista y constructivista contempla que más allá de la transmisión y la recepción pasiva es de mayor importancia la instancia de despliegue de potencialidades y capacidades, el descubrimiento y la creatividad de los alumnos, dándole cierta relatividad al contenido en sí mismo. El profesor en este caso se constituye como un guía. Esta visión, produjo un cambio de perspectiva, para entender al contenido como el conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los alumnos es más que importante para su desarrollo y socialización. Caracterizados por un proceso social y pedagógico, toma a la cultura académica solo como una parte. El contenido curricular ahora es la experiencia de aprendizaje, enmarcado

en una sociedad y una cultura determinadas. En el contexto de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) se habla de lo común, intentando con un alcance nacional, establecer aprendizajes fundamentales para todos los estudiantes del país a lo largo de su trayectoria escolar, integrando un corpus, un conjunto de saberes, que a nivel estatal y federal se establecen como relevantes y básicos para toda la población en su conjunto en un momento dado. Para que un contenido se transforme en educativo precisa que la selección sea construida socialmente por los actores en cuestión; sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales sean producto de entramados educando – educador; este en función de las demandas sociales de cada contexto en particular. Por medio de éste, el sujeto debe transformarse y él a su vez debe poder transformar su entorno, y entonces habrá sido educativo.

Los ejes de los NAP en Educación Física, para Nivel Primario son los siguientes (Ver ampliación en Anexo):

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS AL CONOCIMIENTO, EXPRESIÓN, DOMINIO Y CUIDADO DEL CUERPO

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

Volviendo sobre los contenidos, una de las tantas maneras de clasificarlos, tiene que ver con los criterios y los modos de entender a la Educación Física. Rozengardt (2011) aporta el siguiente cuadro:

CRITERIO	INFLUENCIA CIENTIFICA	CENTRACION CURRICULAR	CONTENIDOS	VARIANTES
Funcional	Biológica psicológica	En los objetivos (tecnocrático)	Funciones Capacidades Conductas	Aptitud física Acervo Motor Habilidades perceptivo motrices
Socio cultural	Desarrollismo Sociológica	En los contenidos	Objetos acabados a trasladar	Técnica deportiva Configuraciones de movimiento (Bloques de CBC)
Psico pedagógico	Psicológica	En los sujetos	Procesos infantiles Actividades espontaneas	Dadas por la coyuntura Problemáticas Situadas
Socio psico pedagógico	Políticas Didácticas (Teorías críticas)	En la praxis	Contenidos significados por los sujetos	Unidades temáticas significativas Unidades

				didácticas en construcción (NAP)
--	--	--	--	----------------------------------

El conjunto de contenidos a enseñar, se organizan y secuencian desde diferentes relaciones entre sí. Estos pueden ser:

- Proyecto didáctico: aquellas acciones articuladas para un logro específico, cuya planificación pretende el aprendizaje de contenidos curriculares, en donde el sentido para el/la alumna, está dado por la posibilidad de participar en una producción final acorde a ese proyecto. En esta forma de organización, las actividades constituyen lo central de su desarrollo. Esta modalidad, es útil en casos como el de un encuentro o evento particular.
- Unidad didáctica: en esta instancia se opta por un contenido o núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica, donde su inicio, desarrollo y finalización coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para la unidad elegida. En este caso, y a diferencia del proyecto, no se estipula un producto final como por ejemplo un evento.
- Unidad temática: en este caso, la organización es en torno a un tema, que puede ser o no transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas.

(FUENTE: Documento nº 1., 2008. DGCE.)

Rozengardt (2001) también propone una grilla para las unidades temáticas:

UNIDAD	ETAPA INFANTIL	ETAPA INTERMEDIA	ETAPA PUBER/ADOLESCENTE
U.T. 1	Juegos de carrera, salto y lanzamiento	Juegos y actividades atléticas	Atletismo y Actividades aeróbicas
U.T. 2	Juegos con pequeño material	Juegos y actividades rítmicas y gimnásticas	Gimnasia rítmica y deportiva y Malabares
U.T. 3	Juegos corporales	Juegos y actividades gimnásticas	Gimnasia artística y deportiva y Acrobacias
U.T. 4	Juegos acuáticos	Nadar	Natación y Actividades acuáticas
U.T. 5	Juegos y actividades en la naturaleza	Juegos y actividades en la naturaleza	Juegos y deportes alternativos
U.T. 6	Juegos de	Juegos de	Deportes de combate

	oposición y combate	combate	Defensa personal
U.T. 7	Juegos colectivos	Juegos colectivos	Juegos deportivos colectivos Deportes colectivos o sociomotrices Juegos para la vida
U.T. 8	Juegos expresivos	Expresión corporal, danza y mimo	Expresión corporal, danza, mimo Actividades circenses
U.T. 9	-----	Juegos actividades saludables	Programas de Actividad física y salud

Dicho esto, no puede dejar de tenerse en cuenta que existen dificultades no solo en términos de la formación docente antes, y durante el ejercicio de la profesión, sino en los contextos laborales donde ésta se desarrolla. Sin una actualización de los saberes, ni un abordaje reflexivo y problemático de lo instituido no será posible disminuir la brecha de la falta de dialéctica entre la teoría y la práctica, ni la transformación de las intervenciones pedagógicas propias.

La “innovación de los contenidos, la modificación de su trato, las diferentes formas de evaluar y la articulación de la Educación Física en los Proyectos Pedagógicos Institucionales” (Gómez Smyth, 2017, p: 30) podrán aparecer indagando, y repensando, que estrategias pueden elaborarse para facilitar las instancias de reflexión y revisión mencionadas en el párrafo anterior.

Para finalizar, cabe recordar que una de las variables que constituyen al estilo docente progresista es el “posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica” y la “visión y función social de la Educación Física” (Gómez Smyth, 2017, P: 35). De manera que, ideología y práctica están inevitablemente vinculadas entre sí. La toma de conciencia de la dimensión política de la educación, ayudaría a transformar el hecho educativo.

1.6. Hipótesis

La modificación crítica de la selección de contenidos y estrategias que se reproducen e imponen en los espacios escolares, dentro de una concepción hegemónica de la educación física, guardan relación directa con la capacidad de ser interpelado/a en forma consciente por las ideologías que subyacen en las planificaciones de las prácticas e intervenciones pedagógicas.

1.7. Objetivos

Objetivos Generales

- Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Inicial – Primario y Secundario).

- Describir las modalidades de planificación y la selección de saberes que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar la definición conceptual sobre la Educación Física que poseen los/as docentes del área curricular
- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física.
- Describir las modalidades de planificación que usan los/as docentes en Educación Física.
- Identificar los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Físicas.
- Relacionar las modalidades de planificación, propuestas de circulación de los saberes con la función social asignada a la Educación Física.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

El diseño metodológico será de carácter **descriptivo** (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en educación física. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño será **sincrónico/transeccional** (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de educación física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones. Se realizará un corte sagital del problema en el año 2017.

El muestreo será **no probabilístico**, “El carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desea estudiar (al menos en aquellos aspectos que considera relevantes para su estudio)” (Ynoub, 2014, p. 368). Sobre la población de profesores de educación física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico como prácticas pedagógicas

innovadoras o transformadoras. Se prevé una cantidad total cinco casos como muestra, en base a la manifestación voluntaria de participación en la investigación, previa firma de consentimiento informado.

Se trabajará con fuente de datos primaria (Samaja, 1994), se realizarán entrevistas en profundidad a cada docente a quien se haya observado en su práctica pedagógica escolar. La modalidad de administración será semidirigida, basado en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). Se grabará en audio y se registrarán aspectos gestuales y de clima emocional que se consideren pertinentes.

El tratamiento de datos será de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo será la siguiente: 1) Se realizará análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas (ver categorías operacionalizadas en anexo). El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014).

Aquí el centramiento será en la unidad de análisis, pero a nivel del grupo de profesores (Samaja, 1994; Ynoub 2014)

2.1. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Unidades de análisis: docentes de Educación Física.

Categorías	Valores	Definiciones operacionales	
Formación Profesional	Nivel de Formación alcanzado	Terciario	Profesor/a terciario/a en Educación Física
		Universitario	Profesor/a Universitaria en Educación Física
			Licenciatura
		Posgrado	Maestría
			Doctorado
Posdoctoral			
Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar	Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar.		
	Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente.		
Visión y función social de la Educación Física	Definición de la Educación Física	La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.	
		(…) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.	
		Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo	
		Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas	
		Otras	
Función social de la Educación Física	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. 	

	Higienista	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. 	
	Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. 	
	Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenedas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 	
	Psicomotricista	Método Psicokinético	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.
		Educación Vivenciada	La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.
	Desarrollista	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la Educación Física: desarrollar las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas. • Desarrollo de la formación física básica: desarrollo de la formación corporal y un adecuado funcionamiento orgánico. • Aumentar el acervo motor. 	

		Humanista con sentido sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.
Sentido de la Planificación	Exposición del significado que le otorga el/la docente a la previsión en el área de Educación Física.		<ul style="list-style-type: none"> • Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas. • Socializar sus experiencias. • Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión. • Aportar a construir la memoria didáctica de la institución. • Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo. • Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente. • Cumplir un requerimiento administrativo.
Modalidades de planificación	Tipos de modalidades	Proyecto de Educación Física	Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación.
		Proyectos Didácticos	Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto.
		Unidades temáticas	El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas.
		Unidades didácticas	<p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar</p> <p>Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.</p>

			la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso	Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto	
		Secuencias didácticas	Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa		
		Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora)	Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a “papel” tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral		
		Plan de clase	Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina		
		Diseño de experiencias			
		Otras	Modalidades de planificación originales de cada docente.		
Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física	Ejes temáticos	Prácticas corporales expresivas – artísticas (con sentido estético)			
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonia – otras).			
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.	
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.	

		De colaboración prática: interacci3n motriz con cooperaci3n entre compañeros. De contracomunicaci3n prática: interacci3n motriz de oposici3n esencial y directa.
Actividad física sostenible	Búsqueda del desarrollo aut3noma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacci3n con otras personas y/u objetos.
	Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluaci3n de la condici3n física. Diagramaci3n de planificaciones de actividad corporal
Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.
	Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedag3gico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
	El juego popular	Práctica social donde la intenci3n es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en funci3n de la diversidad que generan. Las estn al servicio de decisiones de los jugadores.
	La creaci3n inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competici3n, sino colaboraci3n recíproca.	
Prácticas corporales en relaci3n con el medio ambiente	Actividades de aventura	
	Contemplaci3n del medio natural	
	Educaci3n ambiental	
Otros		

2.2. Fuentes de datos

- Primaria. Son datos relevados por la investigadora.

Se realizaron entrevistas personales (incluyendo una telefónica), ya que se considera la posibilidad clara de obtener información referida a la historia de las y el entrevistado, permitiéndose la inclusión o exclusión de determinados temas a los fines específicos de la recolección de información. No deja de tenerse en cuenta por esto, que las y el profesor que participaron de la entrevista seleccionan que información brindar y cual no, y que la habilidad para expresarse verbalmente no es homogénea, de manera que los recursos con los que disponen hacen variar la especificación de las respuestas, exigiéndole a la entrevistadora la re-pregunta, en algunos puntos de la entrevista.

La elección de la fuente de datos, cumple con las tres condiciones y los cinco criterios que Samaja (1993) explicita, a saber:

- ✓ Existe una potencial capacidad para actuar y transformar el orden de lo real que se está investigando, es decir que sea *factible*.
- ✓ Ofrecen correspondencia con los objetivos de la investigación presente, es decir que son *viabiles*.
- ✓ Son de posible acceso, conocimiento y empleo, es decir que estos datos son *accesibles*.
- ✓ Reflejan lo que manifiestan (*calidad del dato*)
- ✓ Proporcionan cierta multiplicidad de aspectos (*riqueza del dato*)
- ✓ Ofrece los datos de la cantidad estimada del Universo, considerada para este Trabajo (*cobertura del dato*)
- ✓ Permite la disposición inmediata de los datos necesarios, referidos a los tiempos de la investigación. (*oportunidad de la información*)
- ✓ La adquisición de los datos no produce mayores costos. (*economía de los datos*).

De manera que: la fuente de datos ofrece factibilidad, viabilidad y accesibilidad; tienen calidad, riqueza, cobertura, oportunidad y es económica.

2.3. Instrumentos para la producción de datos

Se utilizó como instrumento, para la recolección de datos, la entrevista semidirigida. Se ha contado con un guion para la entrevista (ver Anexo), organizada por categorías, en relación con los objetivos de la investigación.

Esta herramienta, permite que la respuesta sea de carácter abierto, de manera que en caso de ser necesario se refuerce lo dicho con alguna información pertinente o recurriendo a la re-pregunta, en referencia al dato que se precisa obtener, a fin de ampliar la respuesta del entrevistado, complementando lo obtenido. Permite identificar cuáles representaciones tiene la persona entrevistada respecto de algunos conceptos específicos, cuál es su elaboración teórica, incluso que matices ofrece.

La investigadora, por encontrarse realizando la entrevista, y habilitando el intercambio, toma una posición interactiva.

2.4. Plan de actividades en contexto

Las actividades planificadas, se realizaron dos en el terreno, una en un punto intermedio de la Ciudad, una el hogar del entrevistado y otra telefónicamente. En

todos los casos, se mantuvo una comunicación fluida para pautar hora y lugar de las entrevistas.

Se realizará análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas

2.5. Universo y muestra

Universo: Profesores de educación física que ejercen la docencia en instituciones educativas.

Muestra: Finalística (no probabilística). Causal.

Profesoras/os de educación física del sistema de educación pública, del mismo distrito escolar. Todas/os docentes de, por lo menos, nivel Primario.

Se define a la muestra por la coincidencia del nivel en el que se desarrollan y por pertenecer al mismo distrito escolar. En ese sentido, actúan bajo los lineamientos del mismo Supervisor de Educación Física, que a su vez se encuentran enmarcados en el Diseño Curricular no solo del distrito señalado, sino también del sistema de educación público de toda la Ciudad de Buenos Aires.

2.6. Plan de tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento de datos será de tipo cualitativo. El análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas (ver categorías operacionalizadas). El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014).

Se tomará la información relevante que aporte cada variable de la matriz de datos, respecto de su comportamiento. Esto permitirá establecer similitudes, diferencias y/o frecuencias, incluso describir su variabilidad; facilitando, de esta manera, el conocimiento sobre la población como conjunto y la muestra en particular.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos

VARIABLE 1	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesor 4	Profesora 5
<p>Función social de la Educación Física.</p> <p>DIMENSION 1 Definición de la Educación Física</p>	<p>Como instancia de exploración y aprendizaje a través del juego.</p> <p>(La Educación Física como práctica pedagógica ...)</p>	<p>Como deportivista , pero hay varias líneas.</p> <p>(Como proceso pedagógico , como práctica social)</p>	<p>No es una sola disciplina en relación al deporte, a la recreación. Influye en el desarrollo de los chicos en lo social, en lo moral, en lo afectivo.</p> <p>(La Educación Física como práctica pedagógica que tematiza...)</p>	<p>Como un lugar de encuentro con otros. Un lenguaje de comunicación corporal, un lugar de pertenencia, de identidad.</p> <p>(Práctica social que permite integrarse)</p>	<p>Como una disciplina que intenta alcanzar mayores metas educativas con menos herramientas. Que se dirija a la formación y a la incorporación de hábitos saludables.</p> <p>(...en el sentido de instrumentalizar al individuo...)</p>

En cuanto a las definiciones de la Educación Física, puede observarse que en dos de los casos, sus referencias se acercan a la primera definición de la matriz de datos: “La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las practicas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y /o re significación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten a los sujetos explorar, descubrir, su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.”

En el caso de la Profesora 2, define a la Educación Física como un “proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado...” Sin embargo no hace referencia a los contextos en lo que este proceso se da.

De todas maneras en su respuesta a este punto (Ver en el Anexo, Profesora 2) refuerza aquello de que “es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los

sujetos integrarse, reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas.” Y coincide con la definición que intenta realizar el Profesor 4.

La Profesora 5, en este punto no termina de explicitar cual es la definición y sin embargo su aporte se acerca al siguiente indicador: “...en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre, también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento (ver en Anexo, la respuesta que da a este punto la Profesora 5), y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes.”

VARIABLE 1	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesor 4	Profesora 5
Visión y función social de la Educación Física.	Que aprendan a través del juego.	Como medio para incorporar habilidades y hábitos saludables potencialmente incorporables a sus vidas cotidianas.	Como medio para que se desarrollen e interactúen con otros de la misma edad, que se sociabilicen. Tiene que ver más con los vincular.	Es un lugar de encuentro donde podemos debatir. Toma al deporte como portador de valores.	desarrollo de las habilidades sociales, la relación integración y respecto ayudan a la construcción de la cooperación solidaridad convivencia, esto a través de diferentes propuestas(Desarrollista)
DIMENSION 2 Función social de la Educación Física	(Psicomotricista – Método Psicokinético)	(Desarrollista)	(Se acerca al Humanismo con sentido sociocrítico)	(Se acerca al Humanismo o con sentido sociocrítico)	

En esta dimensión, sucede algo similar a la dimensión anterior.

En el caso de la Profesora 1, la función que le otorga a la Educación Física corresponde a uno de los aspectos de la Psicomotricista – Método Psicokinético: “La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos...”

La Profesora 2 y la Profesora 5, coinciden en el Desarrollismo como función de la Educación Física: “Desarrollar las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas. Desarrollo de la formación física básica: desarrollo de la formación corporal y un

adecuado funcionamiento orgánico. Aumentar el acervo motor.” En el caso de la Profesora 2, es interesante recordar que en la dimensión anterior, la definición correspondiente en su definición contiene también la intención del “desarrollo de...”.

La Profesora 3 y el Profesor 4, se ajustan al indicador que define la función de la Educación Física desde el Humanismo, coincidiendo en la interacción, aunque no refieren en ningún caso al sentido socio-crítico: “Busca enseñar críticamente los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. Derecho a la identidad y diferencia corpórea.” (Ver en Anexo, respuesta de ambos profesores respecto a esta dimensión.)

VARIABLE 2	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesor 4	Profesora 5
<p>Sentido de la planificación.</p> <p>DIMENSION</p> <p>Significado que le otorga la/el docente a la previsión en el área de la Educación Física.</p>	<p>Guía para saber qué quiero enseñarle a los chicos. Lo hago para mí.</p> <p>(Como instrumento e hipótesis de trabajo)</p>	<p>Sirve para organizarse, ahorrar tiempos, ordenar la tarea, ver los avances que puedes tener. Se puede reflexionar sobre ello.</p> <p>(Como instrumento e hipótesis de trabajo.)</p>	<p>Como organizador a de los contenidos que quiere dar y de lo que le piden. Conjunción del querer y del requerimiento.</p> <p>(Como instrumento e hipótesis de trabajo. Como requerimiento administrativo)</p>	<p>No le da mucha importancia. Como espacio para propongan lo que quieren hacer los y las niños/as.</p> <p>(Como instrumento e hipótesis de trabajo)</p>	<p>Es un eje de trabajo, donde se organiza el trabajo de todo el año.</p> <p>(Como instrumento e hipótesis de trabajo)</p>

En el caso de esta variable y de esta dimensión, los cinco casos coinciden en el significado que se le otorga a la planificación. Vale aclarar, que en el caso de la Profesora 3, comienza afirmando que para ella la planificación no tiene sentido, sin embargo durante el resto de esa respuesta, argumenta su posición y termina definiendo su significado. De manera que el indicador en el que coinciden afirma

que la planificación sirve para: “construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas.”

VARIABLE 3	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesor 4	Profesora 5
Modalidades de planificación.	Por contenido. Por Unidad Didáctica.	Por Unidad Didáctica.	Por Unidad Didáctica.	Por secuencia didáctica. Por Unidad Didáctica.	Por Unidad Didáctica.
DIMENSION					
Tipos de modalidades.					

Vale recordar que los cinco casos ejercen su profesión en el mismo Distrito Escolar, y en el nivel primario. Por lo menos tres de los casos, participaron con la Supervisión anterior de capacitaciones referidas a las planificaciones por unidad didáctica y, en esa misma gestión fueron asesoradas con un seguimiento de frecuencia sostenida. En referencia, entonces a la Unidad Didáctica, podemos afirmar que es “Una forma de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje alrededor de un elemento de contenido, que se convierte en un eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimiento y experiencias deber considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio socio-cultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarias para perfeccionar dicho proceso”

VARIABLE 4	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Profesor 4	Profesora 5
Saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.	Habilidades diferentes (manipulación, saltar, resistencia, fuerza.)	Prácticas corporales deportivas como cosa primordial. Pero no me meto con la técnica.	Lo expresivo. Taller de malabares. Deportes y materiales alternativos. Cómo vos te sentís, qué descubrís.	Valorar lo que hace el compañero. Lo expresivo, practicas corporales deportivas, lo referido al medio ambiente, juego y jugar, actividades cooperativas.	...jugar, danzar, practicar deportes, luchar o hacer gimnasia los individuos ...hay muchas manifestaciones corporales que no son tan conocidas y necesitan ser reivindicadas creo yo y por eso obviamente ese es el resguardo en su espacio.
DIMENSION	(Prácticas corporales deportivas)	Actividades cooperativas. Colaboración recíproca.	(Prácticas corporales expresivas –artísticas. Actividad física sostenible.)	(Prácticas corporales expresivas – artísticas. Actividades cooperativas. Juego y jugar. Prácticas corporales en relación con el medio ambiente)	(Prácticas corporales expresivas – artísticas. Juego y jugar. Practicas corporales deportivas.)
Ejes temáticos.		(Prácticas corporales deportivas. Actividades cooperativas)			

En relación a esta variable, ninguno de los casos entrevistados, pude responder con exactitud de qué ejes temáticos hablaban, de manera que se presentó la necesidad de re preguntar en algunos casos, solo ofrecer la información expuesta en la matriz de datos.

En el caso de la Profesora 1, el eje temático que circula es de las Prácticas corporales deportivas: “practicadas corporales psicomotrices. Prácticas deportivas socio-motrices.”

La Profesora 2, coincide con el indicador anterior, pero también hacer circular lo referido a las actividades cooperativas: “Practicadas donde las personas dan y

reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición sino colaboración recíproca”.

La Profesora 3, hace circular saberes de las Prácticas corporales expresivas –artísticas y aquellos referidos a la Actividad sostenible: “Búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Métodos y ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de la actividad física”. (Ver en Matriz de datos)

El Profesor 4, también hace circular saberes referidos a los indicadores: Prácticas corporales expresivas –artísticas y Actividades cooperativas. Pero también a los propios de Juego y jugar: “La creación inventiva de instancias de juego/lúdicas” y a los de Prácticas corporales en relación con el medio ambiente: sin especificar a cuál de los indicadores se refería.

En el caso de la Profesora 5, se interpretó su respuesta releyendo las otras preguntas, porque no explicitó este punto en particular. En este sentido se encontró relación en referencia a los ejes temáticos: Prácticas corporales expresivas –artísticas. Juego y jugar. Prácticas corporales deportivas.

3.2. Conclusiones y sugerencias

De los datos obtenidos en esta investigación puede concluirse que los cinco casos del Distrito Escolar seleccionado pretenden innovar sin los recursos conceptuales necesarios que sostengan esos intentos.

En referencia a la definición conceptual de la Educación Física que poseen los docentes, de desprenden de sus respuestas que no pudieron construir una definición concreta e identitaria

Ninguno de los cinco casos definió a la Educación Física ni como prácticas pedagógicas ni como intervención pedagógica. Tampoco apareció en sus expresiones la idea de hegemonía ni emancipación.

Los procesos pedagógicos propios de la Educación Física no pudieron ser explicitados.

Reconocieron algunos de los saberes que hacen circular en sus clases de Educación Física, pudiendo terminar de definirlos cuando se les facilitó con la matriz de datos.

En referencia a las modalidades de planificación están relacionadas a un requerimiento institucional de la gestión anterior que le daba sentido y seguimiento. No es un dato menor que en la actualidad si bien se sostiene esa modalidad de planificación (reconociendo su utilidad y capacidad organizacional) pero con la salvedad que no se podría sostener su valoración quienes deberían hacerlo.

Es de destacar como un rasgo positivo en la mayoría de los casos, que al momento de planificar tienen en cuenta los intereses de los alumnos/as; los contextos institucionales, las características de los grupos, la infraestructura, y la posibilidad de flexibilizar la planificación de acuerdo a las necesidades emergentes. De manera que lo que plantea la hipótesis viene a confirmarse. Si continuáramos con el seguimiento de estas y este docente, si se les brindara el espacio para analizar el por qué y el para qué de la Educación Física, cuál Educación Física, tomando como punto de partida sus planificaciones, podríamos acercarnos hacia una dialéctica entre las planificaciones y las prácticas pedagógicas críticas.

El sentido ideológico cuando es actualizado permite la toma de conciencia de la legitimación de los procesos heterónomos, donde la Educación Física es compensatoria, utilitarista y moralista. La reproducción del desarrollismo y el deportivismo lo ponen de manifiesto.

Debemos proponernos la incorporación de la corporeidad-motricidad y de la dimensión lúdica como formas de comunicación, desde una mirada holística del ser humano como sujeto social y biográfico; favorecer de una cultura corporal propia en el contexto donde el hecho educativo este presente.

Incorporar nuevas modalidades como las que propone la actividad circense, las prácticas introyectivas, y las prácticas corporales expresivas artísticas donde la cultura corporal del movimiento brinda nuevas posibilidades dan coherencia y justifican su presencia en el curriculum educativo ya que son contenidos de la cultura actual y habilitarían una ruptura con modos de hacer no inclusivos, hegemónicos.

Ser conscientes de que lo expresado en el párrafo anterior, requiere nuevas miradas con sentido crítico, no nos desligan de sabernos en un contexto que por concebir a la Educación como una herramienta de poder y de incidencia directa sobre los cuerpos, ofrece resistencias en todos sus niveles que estructuralmente parecería complejo de abarcar.

El desafío es hacia una Educación Física crítica, humanista, respetuosa de las singularidades, y facilitadora de la conformación de redes.

3.3. Discusión

En referencia a la hipótesis planteada y a las conclusiones obtenidas proponga para futuras investigaciones integrar dentro de la matriz de datos el análisis de la variable que indique el posicionamiento ideológico de las y los docentes entrevistados. Considero adecuado en ese sentido un nivel de análisis que haga dialogar los DC a nivel nación al y regional con estas construcciones que se desprenderían de esas construcciones ideológicas.

4. Referencias Bibliográficas.

- Bonilla, Carlos Bolívar. (1985). *Pedagogía y Educación Física*. Educación Física y Deporte. 7 (1-2), 47-50.
- Bracht, Valter. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física, ciencia del deporte ¿Qué ciencia es ésta?* Córdoba, Argentina. Editorial Vélez Sarsfield.
- Calvo, Patricio. (2000). *De frente...March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en Pcia. Bs. As. 1936 – 1940*. www.efdeportes.com Revista Digital, 5 (26), 1-2.
- Carballo, Carlos. (2015). *Diccionario crítico de la educación física académica. Ratreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo: Buenos Aires.
- Coelho Bortoleto, M.A., Mallet Duprat, R., Ontañón Barragán, T. (2013). *Las actividades circenses como contenido de la Educación Física*. www.accionmotriz.com Revista digital, 11 (2º semestre), 13-30.
- *Documento acordado: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Educación Física, Primer Ciclo de Educación Primaria*. (Noviembre 2017). Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Dupuy, M., Gómez Smyth, L., Iannone, A. (2017). *Las Prácticas Pedagógicas Críticas en la Educación Física*. Editorial de la Universidad de Flores.
- Fronczek, Valerie. (2009). *Artículo 31. El “artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño”*. Bernard van Leer Foundation. Espacio para la Infancia.
- Galak, E., Varea, V. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Editorial Biblos/ El cuerpo propio.
- Gómez Smyth, Leonardo. (2016) *¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física?*
- Gómez Smyth, Leonardo. (2017). *Hacia la construcción de docentes críticos en Educación Física*.
- Gómez, Horacio Raúl. (2007). *Educación Física y Constructivismo social*. Revista digital Hispanomexicana de la Educación Física y el Deporte, 1 (3), 31-38.
- Kirk, David. (2014). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física*. Innovación en Educación Física.
- *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física*. (2008). Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dirección de

Educación Física. Documento nº 1. Dirección General de Cultura y Educación.

- Lagardera Otero, Francisco. (2009). *Educación Física Sostenible*. Revista www.accionmotriz.com, 2 (1º semestre) 1-16.
- Mansi, Daniela. (2017). *Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016*. Buenos Aires, Flores, Argentina: Universidad de Flores.
- Martínez Salinas, F., Miranda León, T., Viciano Ramírez, J. (2007). *¿Cómo planifican los profesores de Educación Física de Madrid en su etapa de formación inicial? Un análisis comparativo*. Puls 30, 27-54.
- Pedraz, Miguel Vicente. (2010). *Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo*. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17 (1º semestre), 76-85.
- Pedraz, Miguel Vicente. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. Apuntes Educación Física y Deportes, 123 (1º trimestre), 76-85.
- Rovira Bahillo, Gloria. (2010). *Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales*. www.accionmotriz.com Revista digital, 5 (2º semestre), 12-19.
- Rozengardt, Rodolfo. (2008). *Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela*. Revista Educación Física y Deporte, 27 (2), 103-115.
- Rozengardt, Rodolfo. (2011). *Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas*. www.efdeportes.com Revista Digital, 157(6)1-16.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2015). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Revista Brasileira de Ciências do esporte, 37 (2) ,158-164.

5. Anexos

5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?
3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?
4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

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

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?
6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? (Contextualizarla para el Nivel Educativo)
7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

- **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

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

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

9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?
10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

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

- **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF? (Luego de la respuesta pueden mostrarse los expuestos en la matriz de datos).

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

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

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Cierre

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

5.2. Entrevistas.

PROFESORA 1.

E: **¿Recordas por qué elegiste ser profesora de Educación Física?**

P1: Fue hace tiempo y a lo lejos. Siempre me gustó, tuve una profesora de Educación Física que también me incentivaba para seguir la carrera. Estaba entre Maestra Jardinera, Profesora de Educación Física y Psicología, eran las 3 carreras que tenía pensadas hacer y cuando di el examen de ingreso en Educación Física quedé así que arranque la carrera.

E: **¿Antes de intentar con las otras carreras te fuiste a Educación Física?**

P1: Lo primero que rendí fue Educación Física. Una vez que quede, al año de empezar a estudiar empecé a trabajar en Educación Física, todos los trabajos estuvieron relacionados con la Educación Física.

E: **Entonces, en ese sentido: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física? Colegios, niveles en los que trabajaste.** Siempre dentro del ámbito escolar.

P1: En el ámbito escolar arranque dando ad honorem clases de Educación física en un Jardín de Infantes, trabajaba como auxiliar del Jardín de Infantes, pero en ese entonces las clases de Educación Física las daban las maestras jardineras.

E: En qué año fue eso

P1: En el '86.

E: Cuántos años hace que sos profesora de Educación Física

P1: Desde el 91 oficialmente, con el título en mano. Del 91 hasta el 2017.

E: **¿De continuado?**

P1: De continuado. Siempre trabajé en colegios. En si arranque en el '97. Ya te digo, empecé trabajando en el Jardín como auxiliar pero les daba Educación Física. Dos estímulos semanales a cada sala. Había cinco Salas...

E: **¿Estímulos de cuánto tiempo?**

P1: 30 minutos. O sea, tenían una hora de educación física semanal los chicos. Yo estaba estudiando y EFI lo aplicaba en los chicos, en el Jardín. Las maestras en realidad chochas porque...

E: Claro... **¿Después de eso que hiciste?**

P1: En simultáneo con eso trabajaba con chicos discapacitados, con síndrome de Down. Trabajé en natación.

E: En donde trabajabas con los Chicos con síndrome de Down

P1: En la Fundación Logros. Funcionaba en Ramsay y Echeverría. Sigue funcionando. Ahí estuve desde el '86 al '93. En la escuela de natación he trabajado, ingrese en un gimnasio que tenía natación, coordine la parte de natación, coordine la parte de colonia de vacaciones. Trabajé en colonia de vacaciones con los chicos Down desde el '86 hasta el '93. Después agarré un grupo de media, en la escuela donde trabajaba como auxiliar de jardín. También ad honorem entrenaba Vóley...Entonces las chicas de secundaria tres veces por semana se quedaban después de clase Y hacíamos entrenamiento de vóley para los intercolegiales

E: ¿Y después de eso arrancaste en el Estado?

P1: En el Estado arranque en el '97 porque nunca me había anotado. Me anoté en el '96 y en el '97 me llamaron para la suplencia en la que estaba, y sigo.

E: En la 10 (Escuela nº 10. Distrito Escolar 14)

P1: Si. En la 10

E: ¿Por qué sos profesora de educación física en la escuela?

P1: Porque me gusta. La verdad me gusta. Ya hace 20 años que estoy en la escuela y en la misma escuela, pero no es la misma de cuando empecé, ni obviamente de cuando yo estudié. Y ahora con el otro trabajo de campamento visito muchas escuelas.

E: Claro vos sos profe de educación física en el patio, y además sos profe del Proyecto de Campamentos Escolares

P1: Claro, entonces ahí visitas a las escuelas haciendo las asistencias técnicas. Trabajas con el equipo directivo como con los docentes de Educación física y los docentes en general de la escuela que acompañan el Proyecto. Ahora, al visitar muchas escuelas... la mayoría de las escuelas que visito siempre tienen alguna problemática, ya sea que están desbordados los profes o los chicos. Y yo sé que es difícil ahora, el trabajo en las escuelas no es el mismo trabajo. Vuelvo a repetir ni cuando yo empecé, ni mucho menos cuando estudiaba.

E: Actualmente entonces vos trabajas en la escuela Primaria Pública Común, en el proyecto de campamentos escolares como Asistente técnica, ¿y haces alguna otra cosa?

P1: No, Cuido una nena.

E: ¿Crees que la educación física necesita cambios? ¿Cuáles serían los cambios en caso que consideres que sí los necesitan?

P1: Creo que el cambio lo tiene que dar cada profe. Yo particularmente me aburro de dar siempre las mismas clases, estoy constantemente buscando. O sea, quiero enseñar un tema, pero voy cambiando. Es decir, si tengo que enseñar suspendido no es que te voy a poner el arito 1, 2, 3..., siempre con el 1, 2, 3 no...Buscamos la manera de jugar. Los chicos necesitan jugar, me parece que pasa por ahí. Los chicos no saben jugar

E: ¿Y entonces cuales crees que serían esos cambios?

P1: Claramente tendrían que tener más horas de educación física, eso segurísimo. Es difícil pero en el recreo tendrían que haber más juegos; en los recreos los chicos tendrían que jugar, no tendrían que estar prohibiéndoles correr, prohibiéndoles la pelotita de papel, prohibiéndoles, nada. Muchas veces me he no peleado, pero sí cambiado con colegas, Me ponía yo con una pelota y los chicos tiraban al arco una vez porque hacían una hilera de 30, 40 pibes, tiraban una sola vez pero estaban esperando su turno y no tenían problema, y eran desde primero. Y bueno, esto de estar dividiendo el patio primero, segundo y tercero y no poder caminar para acá...para allá.

E: Tiene que ver con la poca disponibilidad y predisposición para proponer otra cosa que no sea correr y descargar...

P1: Finalmente. A ver, le dije la otra vez a una maestra: hagamos rayuela delante de la escuela para que los chicos entren, era en el aula, para que los chicos entren saltando la rayuela. Una pavada pero los chicos necesitan moverse por eso se están moviendo demasiado en el aula, porque no tienen otro lugar donde moverse. Es mi opinión. Yo sé

que cuesta que no son los mismos chicos, vuelvo a repetir, depende también de la población que tengas en las distintas escuelas, pero el chico necesita esto: moverse.

E: Bueno, entonces en referencia a los cambios, esto.

P1: Más horas. También pasa que ahora los chicos no salen. Me acuerdo una experiencia que hicimos con Andrea. Nos fuimos con los chicos de sexto grado en el contexto de “Jugate por el movimiento” hace tres, cuatro años atrás. Caminamos hasta la Plaza de Pappo, no tan lejos, doce cuadras. Hicimos una actividad con los chicos, unos juegos rotativos y uno de los juegos rotativos era pasar la palestra que está en la Plaza de Pappo, llegar y tocar la campana, bajar por el *batitubo* y de ahí hacer otra actividad de tirar una pelota, y la reflexión salió de los pibes: “más p y menos p”. Nos miramos con Andrea y dijimos “¿Que es más p y menos p?” Les dijimos que les parecía esto, la actividad, Jugate por el movimiento, les explicamos que era, y los chicos dijeron: “Si seño, más p y menos p”, -“¿Qué es?”, y respondieron “Mas palestra y menos Play” y es eso. Los pibes tienen otro estímulo desde el año, desde los meses que les dan el celular, de chico, claramente por un tema de seguridad. Pero yo salía a andar en bicicleta a la calle, iba a la plaza, trepaba el árbol. Los pibes no tienen ese estímulo, ahora está el “cuidado que te vas a caer”, no salgas. Cambio mucho, pero hay que seguir estimulando de chiquito.

E: En relación a la visión y la función social de la Educación Física: ¿Cuál crees que es la función y cuál la visión?

P1: Creo que está en un proceso de cambio. Me parece que antes era más conductista, que era técnica pura, que era el lanzar y recibir constantemente. Yo tuve una excelente profesora pero manejaba más el triángulo, manejaba mas el vóley, todo cuarto y quinto año triangulo arriba de la cabeza, y los dedos. Y ahora creo que todo esto de explorar, de que los chicos aprendan a través del juego me parece que está innovando. De hecho hay paginas ahora que abren la cabeza, de juegos que quizás los hacíamos, juegos de educación física, algunas son españolas, cosas que vos decís “son una pavada” y los ves a los chicos y decís “guau...no era una pavada, les encanto” y te piden ese juego. Por ejemplo el del ta - te - ti, el derecha e izquierda con los conos y los pañuelos y bueno ahí estas trabajando el espacio y la lateralidad juntos y vos antes hacías otro juego para trabajar por un lado la lateralidad, por el otro el espacio y ahora podes trabajar todo en uno, y la verdad que están buenos. Nunca lo hice con natación, no me quedo con la clase del librito y tengo hace 20 años el mismo juego como speech para todo, me aburro yo. “¿Podemos jugar *bola de fuego*...?” Bueno, una sola vez lo jugamos...

E: ¿Cuarto?

P1: Quinto

E: Si...les encanta ese juego

P1: Bueno, entonces vos haces: “Listo, dos segundos por eliminación, entras en calor, tres minutos. Voy a buscar el material y vuelvo, en quinto, en tercero no lo podes hacer” No se puede dejarlos solos, el juego sí. Dejarlos solos no. Pero, el quemado...es muy raro que lo de, casi imposible. ¿Por qué el quemado? Los de quinto. A mí no me gusta el quemado, y lo he jugado muchas veces.

E: Si, a mí me lo pedían mucho.

P1: Pero vos tuviste ah...

E: A los dos cuartos.

P1: Ah sí, pero hay mucha diferencia entre un cuarto y el otro. Un abismo. Cinthia me dijo “yo puedo hacer de todo con ese grupo”. Son divinos, pero esta ese juego constante del te pego me pegas.

E: ¿Que función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? En el caso de la educación primaria por ejemplo.

P1: La verdad que mucha bola a la Educación Física no le dan. Me han dicho y me he enojado con maestras por el “no trabajó, se queda sin Educación Física.” Es una materia más que el pibe necesita.

E: Como si la maestra tuviera la potestad de decidir...

P1: Entonces, tienen muy claro que mi clase no se saca, no es un castigo sacarle la hora de Educación Física. Como así también “bueno...da a los dos grupos juntos total...” Total no. Total nada, estoy trabajando. Entonces, es mi función trabajar, es una materia más y a los chicos también se los digo, es una materia más. Ustedes a la profe no le dicen “hoy cuentas no hago, hoy solo divido” “Ah no, hoy yo quiero hacer futbol, si no hay futbol, no hago” No, futbol hacemos, cosas de futbol. ¿Jugamos al futbol? Perfecto, hacemos juegos de futbol, mixtos. Varones por un lado, mujeres por el otro, hago un mundialito, mezclado, millones de cosas de futbol. Soy futbolera, no es que no me guste el futbol pero no es “Bueno, jueguen”. Hoy la función que cumple la Educación Física es de entretenimiento, la verdad que hoy...no me gusta, no es lo que quiero, pero es así. Es la hora “bueno sí, con vos juegan por eso se llevan bien” Juegan y aprenden. Lo que yo quiero es que ellos jueguen y aprendan, aprendan a través del juego, no es que bueno: total corren y descargan: “No...Porque ahora van a tener Educación Física y van a descargar...” No es ese el argumento, no es así. “Bueno, no importa pueden estar los tres grupos juntos” No...No podemos.

E: Y si están los tres grupos juntos decidamos, es una elección mía porque tiene un fundamento.

P1: A los chicos los tengo que cuidar, a mí también me molesta que griten. No solo porque molestan al otro. Tengo que cuidar su voz, como tengo que cuidar mi voz. Este quinto grado es “Listos ya...” y “ahhhhh!”, dije ya una mancha y empezaron a gritar y en una mancha si hay algo que no es necesario es gritar, lo único que tenes que tratar es de que no te toquen y no, veo el grito. Me parecen piola los encuentros con otras escuelas, de quinto grado para arriba. Está organizado por la supervisión, por los profes de las escuelas cercanas, esto de salir a las plazas me parece muy bueno. De hecho es un proyecto que yo le había presentado hace tres años a una directora, donde decía: nos vamos con tres grados a una plaza y le doy una hora a cada grado y estamos los tres, pero que la maestra en ese tiempo trabaje algo al aire libre lectura, las ciencias naturales, tranquilamente podría hacerlo. Y bueno, ahí ya tenes, Educación Física, Ciencias Naturales y lectura. Nos fuimos caminando para allá. Sí, les pareció bárbaro, pero después la hora de Educación Física es la hora libre de la maestra. Cualquier área curricular en realidad. Hay profes que llevan a los chicos al club y la maestra se va pateando, o con natación, soplando porque tiene que acompañar a los chicos y es subirse a un micro y mirarlos en el vestuario, nada más. No es otra cosa y yo pondría muchos más talleres, más cosas de Educación Física, mas movimiento como ya te dije al principio, el pibe necesita moverse.

E: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

P1: No sé qué principios ideológicos, a mí me interesa el pibe. No sé si tengo algo.

E: ¿Y crees que ese interés por el niño y la niña, no tiene un principio ideológico? Por ejemplo “yo creo que esta sociedad es heteropatriarcal y es adultocentrista y desde una concepción ideológica que busque desarticular ese tipo de cuestiones es que puedo llegar a entender la practica pedagógica. Hay alguna ideología o alguna corriente pedagógica, ideológica, que digas: “Bueno yo leí esto de tal autor, o leí un libro, o venia por acá...y esto me intereso, o este principio ideológico me intereso” Más allá de lo político - partidario, porque para mí la educación es política...

P1: No, no sé. No tengo...

E: **¿No hay ninguna ideología...?**

P1: No tengo ideología, te digo. A ver, vos dijiste, es verdad que sí. Se hace porque lo digo yo que soy el adulto, conmigo no. O sea, te digo porque se hace o por que no se hace.

E: Pero si a vos te hablaran de principios ideológicos no sabes.

P1: No, no tengo.

E: **En relación a las planificaciones, ¿cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?...**

P1: Por contenido.

E: Por contenido...

P1: Si, una anual donde trabajo los distintos contenidos, depende los meses del año. Por Unidad Didáctica. Con A. M., tuvimos tres millones de capacitaciones de como planificar por Unidad Didáctica, y que cada uno desarrolle la unidad didáctica dentro de lo que es el diseño curricular. Vos manejas mi cuerpo, no se: conocimientos corporales, distintas unidades didácticas, y la verdad que siempre me dio resultado. Fui agregando y quitando cosas, obviamente, no es que repito siempre lo mismo. Pero la Unidad Didáctica es amplia, ya sabes que trabajas los primeros meses, cuál es tu diagnóstico, en que me voy a basar en el diagnóstico, en que me voy a basar en la evaluación.

E: **¿Tiene que ver con tu preferencia o con un requerimiento institucional? De supervisores, directivos, de departamentos.**

P1: de la Supervisora en su momento y continua S. con la misma bajada. Pero sirve así. De hecho, ahora no, se fueron los profes, pero habíamos hecho una Institucional, los cuatro profes y quedamos Andrea y yo. Era seguir una progresión metodológica, de los distintos contenidos, cada uno dentro de sus unidades didácticas pero tomando referencia del que había dejado el profe de la sección anterior.

E: **Que devolución te hicieron desde la Supervisión o la dirección sobre las modalidades de planificación.**

P1: Desde Supervisión bien

E: ¿Este año?

P1: Este año no.

E: ¿El año pasado?

P1: Tampoco.

E: ¿El anterior?

P1: El primer año de S. De hecho en una capacitación mostro una planificación mía de jardín como para mostrar las Unidades Didácticas, y todo, de Inicial, no de primaria.

E: **¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?**

P1: Abril.

E: **Es un requisito institucional o impuesto.**

P1: Institucional

E: No es acordado

P1: No.

E: Es anual.

P1: Es anual.

E: **¿Qué sentido le das a la planificación y que tenes en cuenta a la hora de planificar?**

P1: Este año me resulto más difícil porque no conocía a los chicos.

E: **¿Qué sentido le das a la planificación?**

P1: La planificación sirve porque es una guía donde vos tenes...te planteas que es lo que quieres enseñarles a los chicos. En la escuela no hay posibilidades de nada de trepa, entonces como que poner trepa en una planificación seria mentir, seria agarrar un contenido y copiar y pegar de un diseño. Si lo hacía con quinto, lo ponía porque lo trabajamos en la salida de día entonces teníamos un tiempo donde se podía empezar a trabajar la trepa, porque en sexto continuaba, teníamos el campamento, y en séptimo teníamos más puentes, más circuitos.

E: ¿Entonces qué sentido le otorgas?

P1: Le doy importancia. Más allá de que la vean o no, no la hago para los demás sino para mí.

E: **¿Qué función le das?**

P1: A mí me sirve de guía, donde puedo ser flexible. Este año me costó porque no conocía a los chicos, el mes de diagnóstico me costó porque trataba de que los pibes me conozcan y no se me vayan. Y como vos decías, tengo terceros donde son 19 y tengo cinco que tengo que estar repitiendo a cada rato que se queden quietos, que escuchen. Con los de tercero, antes de las vacaciones de invierno un día me senté y les dije, decidamos cómo vamos a seguir. Entonces les dije "bueno, yo tengo tres tarjetas en la mochila: una verde, una amarilla y una roja. Decidamos. Hace muchos años usaba esto cuando tenía a los nenes chiquitos. Porque la verdad que sacar al que se porta mal, es horrible y no trabajo solo con los que trabajan bien nada más, yo vengo a trabajar para todos. Pero hagamos entre todos una votación. Arrancamos la clase, el que molesta una: le avisamos, el que molesta do: le llamamos la atención, el que molesta tres veces sacamos tarjeta amarilla, se queda un ratito afuera. Si sigue molestando una vez que entro...un ratito afuera" que me dura dos segundos, en donde me di vuelta es "¿a vos te parece lo que estás haciendo? ¿Lo vas a volver a hacer?" -"No...", "entra..." porque mi penitencia es así. Entonces si se sigue portando así, la roja y les pregunto: "¿hacemos la roja?" -"No hay problema." Me quedé con 6 de los 16, un día. Y les dije "Chicos, miren esto: ¿seguimos con esto o cambiamos la actitud? porque no me sirve, pierden tiempo ustedes. La hora empieza a las diez, son las diez y doce y todavía no pudieron sentarse y

callarse y esperar para ver que vamos a hacer. Porque ni siquiera saben que es lo que vamos a hacer. El material lo voy a buscar cuando les digo, porque si saco el palo de hockey o una pelota en seguida se sacan y van sobre el material” Entonces dejo todo atrás de la puerta, hago una mancha, una entrada en calor o algo y voy a buscar las cosas.

E: ¿Que tenes en cuenta entonces, a la hora de planificar?

P1: El grupo es fundamental, agarro el diseño, claramente. Veo el grupo. Actividades voy buscando después, no es que planifico actividades. Planifico objetivos, contenidos y después voy armando. Me sigue pasando y me paso siempre, el tema de la seguridad. Podes planificar hermoso, pero si no estás seguro, gimnasia, cuantas veces das. Y no, no doy.

E: ¿Que componente de la planificación es nuclear para vos?

P1: El conocimiento del cuerpo.

E: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, los gustos, los saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

P1: Mucho, en mi caso mucho. No porque les de el gusto. Les digo “venimos a aprender Educación Física no es gimnasia.” Pero podemos hacer la entrada en calor con el juego, de hecho cuando tenía a los más grandes en el mes de octubre y noviembre, eran ellos los que daban la entrada en calor y armábamos las clases con ellos. Con séptimo he llegado a armar. Les daba un tema a cada grupito de tres chicos y entonces “bueno, vos hándbol y un juego pre deportivo de hándbol que no sea el partido de hándbol, un juego que ustedes inventen o que conozcan o que hayamos hecho, lo dirigen ustedes” Salieron cosas re lindas. “Pero puedo usar el material...” “Miren todo el material que tienen acá: aros, pelotas. Tabla de pique, colchoneta, lo que quieran”. Con séptimo lo he logrado hacer varios años. Dos, tres años. Porque he tenido séptimos jorobados.

E: ¿Cuáles son los saberes que vos haces circular en tus clases de Educación Física?

P1: En lo posible, cuando terminamos las clases vemos que es lo que estuvieron trabajando, que es lo que les parece, que es lo nuevo que aprendimos, si ya lo conocían, si podemos reforzar algo que conocían. Me sirven los saberes, pero ellos tienen que aprender otras cosas.

E: Y cuales serían esos saberes que vos crees que ellos deberían aprender.

P1: Habilidades diferentes.

E: ¿Como cuáles?

P1: Manipular un objeto, el saltar. Con los más grandes resistencia, fuerza...”Si porque nosotros cuando hacíamos en el club, en el entrenamiento, hacíamos esto...” Igual vuelvo a repetir, a veces me pasa que le doy más bolilla al chico que se esfuerza, que al que tiene el saber y lo saca fácilmente.

E: Yo te voy a mostrar los ejes temáticos y si quieres decime, en base a tu respuesta, cuales son los que circulan en la clase de educación física.

P1: Practicas corporales expresivas y artísticas. Esta me gustaría darla.

E: ¿Cuál?

P1: Practicas introyectivas. Ahora esta no de moda, pero si empezó la linea de Mindfulness. ¿La sentiste nombrar?

E: No.

P1: Donde cada movimiento es consciente. Bajas a los chicos a la calma, pero con movimientos conscientes. Un ejemplo, que me lo comentaron el otro día, mi hermana hizo un curso: caminar en círculo, consciente de lo que estás haciendo.

E: Eso en Expresión Corporal se llama Sensopercepcion.

P1: Jajaa...está muy buena. Practicas corporales deportivas, sí, me gusta que haya deportes. Jugar, que aprendan el deporte jugando, fundamentalmente jugando. Búsqueda del desarrollo autónomo, sí. Desarrollo sostenible, sí. Juego y jugar constantemente. Juego popular, tenía un libro de juegos del mundo. Actividades cooperativas, fundamentalmente, trabajo muchísimo, hay que aprender a jugar con el otro. Esto que te decía antes de los chicos, no saben jugar. No saben jugar ni solos ni con el otro, me pasa con este quinto. "Si no gano no importa, pero que gane Morena. Que gane ella" No. A mí no me importa que ganen, pero tenes que jugar para superarte vos, no para que gane el otro, o sobresalga.

E: Sigue habiendo una connotación competitiva.

P1: Por eso me gusto el cambio de Torneo a Encuentro. Actividades de aventura, practicas corporales al aire libre, en relación con el medio ambiente, si totalmente. Actividades de aventura, contemplación del medio natural, de hecho estamos en Campamentos luchando para esto.

E: Entonces, cuales son los saberes personales, tuyos, de la cultura corporal, que dispones y qué haces circular en tus clases.

P1: Si bien no hice deporte a nivel de club, me gustan mucho los deportes.

E: ¿Vos crees que tus saberes en términos de lo deportivo es lo que haces circular? Es lo que vos dispones.

P1: Sí, me gustan los deportes, mucho. Como también me gusta mucho el conocimiento del cuerpo, que ellos tengan este conocimiento de tren inferior, tren superior, la parte quizás aburrida, pero meterles algo de anatomía, lo de la tensión - relajación, no con todos los grupos lo podes hacer, pero trabajar el pulso. Esto de lo sensoperceptivo. Totalmente. Con Liliana Díaz lo hemos visto millones de veces, pero la realidad de la escuela no te lo permite. Esta buenísimo, los chicos descalzos teniendo el salón de actos pueden hacerlo.

E: Si, yo pensaba en eso: cómo una tiene que generar un clima de clase alrededor del taladro, el martillo, la gente que circula.

P1: Si. Es que los chicos lo tienen que saber esto. Hay millones de juegos para hacer eso, millones de actividades, pero tenes que lograr el ambiente. Imaginate el patio de la escuela haciendo sensopercepción, es muy difícil. Con jardín, trabajar con las pelotitas de tenis, les encanta. Esta genial, pero no podes hacerlo en todos lados ni con todos los grupos.

E: ¿Cuáles son tus marcos referenciales, teórico - curriculares desde donde pensas los saberes de la cultura corporal?

P1: Bueno, los cursos de capacitación en servicio, mucho. Deporte alternativo, no dije. Pero hay muchos deportes donde ahora, los chicos, les cambia la cabeza. No es en hándbol y el futbol, es en el básquet, el arito, el ringo, el ultimate, esta piola.

E: Existen saberes que están prohibidos o silenciados para ser desarrollados. ¿Hay saberes que no puedes enseñar por diversos motivos? Si hay, cuales son y por qué crees que es así.

P1: No, yo creo que no. No hay. Vuelvo a la gimnasia, ahora no puedes ayudar, tocar. Y no con todos los grupos. Les das una rotación y vos te pones en una para cuidar el rol adelante, porque tenes que cuidar puntualmente al chico, porque se tira de cabeza y no le importa si sabe o no, no miden, no sabes hasta dónde es. Doy muy poco gimnasia, lo tengo que reconocer, he tenido grupos donde no tenía la seguridad.

E: ¿Hay algo más que quisieras comentarme, que creas que pudiera hacer como aporte a la investigación?

P1: No. La verdad, el pilar fundamental es moverse. Y estimularlos para que se muevan. No: "bajate de esa silla que te vas a caer". Me pasó con la nena que cuida, la nena se subió al sillón y le dijeron que se iba a caer y les respondí que la dejen, que ella sabe... ¿por qué bajate de ahí? Investiga, trepa, movete.

PROFESORA 2.

E: **¿Recordas por qué elegiste ser Profesora de Educación Física?**

P2: No recuerdo un punto en particular. Si tengo noción de que siempre me gustó, siempre desde chiquita me preguntaban que iba a ser cuando sea grande, la típica pregunta y decía: "Profesora de Educación Física". Me gusta la actividad física, me gusta el deporte, me gusta enseñar y me gusta sobre todo trabajar con los chicos.

E: **¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física escolar? ¿Cuáles son los niveles del ámbito escolar donde trabajaste?** Y ya que estamos, cuántos años hace que trabajas como profe y cuándo te recibiste.

P2: Empecé a trabajar en la Educación Física a los 17 años, cuando termine el colegio secundario. Ahí empecé a trabajar como ayudante en colonias. Después me recibí en el año '88 y en el '89 ingrese a la educación pública en escuelas primarias y jardines. Desde ahí trabaje sin parar en escuelas, me titularice en el año '91 creo, o '92, no me acuerdo. Trabaje en Nivel Inicial, en escuelas Primarias, en Media y en Terciarios.

E: ¿Qué materia dabas en el Terciario?

P2: Daba hándbol, administración y una materia administrativa en el cuarto que tenía que ver con el tema de todo lo que eran elementos jurídicos, contratos laborales, responsabilidad civil.

E: Actualmente trabajas, ¿en dónde?

P2: Actualmente trabajo en el Gobierno de la Ciudad, en una escuela primaria del Distrito 14, en una escuela media en el Distrito 19 que es una escuela Técnica, en el Plan de Natación y en una escuela privada.

E: **¿Por qué hoy sos Profesora de Educación Física en la escuela?**

P2: Uh, que pregunta rara... hoy diría que, para no ser hipócrita, trabajo más que por placer porque necesito el dinero para vivir. Porque a como están las cosas el placer, la vocación, fueron quedando de lado. Trabajo porque necesito trabajar para poder mantenerme.

E: **¿Crees que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?**

P2: Totalmente. Claro, necesita muchísimos cambios. Cambios estructurales que tienen que ver no solo con lo que un profesor da en la clase, un profesor que ya está formado, sino que en realidad los cambios deberían empezar por la formación de los profesores. Hay materias que no existen y deberían existir, hay otras que me parece que ya están totalmente *demodé*...

E: ¿Cuáles serían las que están *demodé*?

P2: Me parece que el tema del Gimnasia puntualmente que se le está dando tanta manija, pero no porque no se vaya a usar la gimnasia sino porque creo que tiene que ver con una cuestión cultural. Gimnasia, atletismo, que son materias filtro en los profesorados,

y los profesores te forman como si vos fueses a ser gimnasta o entrenador y vos te estas formando para ser Profesor de Educación Física, y esa sería una de las materias más. Entonces no digo que no debería existir, pero si modificar cuales deberían ser los objetivos que se tipo de materias plantean.

E: Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física, ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?

P2: Y, la Educación Física actual, si la ponemos dentro del paquete de la educación en general, sobre todo de la educación pública, está sufriendo el desgaste y todo lo que le está pasando a la educación en general. Luchar y tener que estar diez millones de horas en el patio, tener que estar parado tomando frio, por un sueldo que realmente no es digno. Si vos me preguntas, yo no me puedo quejar pero trabajo un montón de horas, y realmente me parece que hay cosas que se deberían replantear que tienen que ver con el sueldo y con las retribuciones que un docente debería tener. Pero me parece que es más una cuestión social que otra cosa. No puedo hablarte de la Educación Física actual, puedo hablarte de lo que doy yo, de lo que veo que dan algunos compañeros. Tal vez, no podríamos definirlo como una sola cosa, me parece que según la escuela, según el docente de que se trate puede ser una mezcla de cada una de las que se nombran: desarrollistas, recreacionistas...deportivista. Puede tener algo de cada una. Yo por ejemplo, en la escuela primaria y media me podría definir como más deportivista que otra cosa, pero en términos generales me parece que tiene una línea donde haya varias líneas.

E: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela en los niveles en los que vos trabajas? Primaria, media, natación...

P2: Yo creo que es importantísima y tal vez en la escuela primaria uno no lo note tanto, pero en la escuela Media por ejemplo, que tengo poblaciones de chicos que no tienen acceso a deportes ni nada, vos los estas formando para que puedan tener aire para correr un colectivo, o correr porque viven en barrios donde los afanan y por ahí tienen que escaparse de...y es tal cual como te lo estoy diciendo, y vos los ves llegar y bueno...el tema del sobrepeso es otro tema que también está viviendo la niñez y la adolescencia de nuestra sociedad, y tiene una misión (la Educación Física) que tiene que apuntar a eso y en la Media veo los avances y las mejoras con chicas adolescentes entre los 13 y los 18 años que a lo mejor arrancan a principio de año sin poder moverse, no le dan bola porque no tienen tiempo porque tienen que trabajar e ir al colegio, de cuidar no solo la parte física, porque ahí hay un aporte sobre el tema de la alimentación. A veces vienen a clase a la ocho de las mañana sin comer, sin haber desayunado y es digamos, algo bastante abarcativo.

E: ¿Y en el nivel primario?

P2: Es como que la Educación Física está tan comprometida y ya es parte de la educación en general, que la materia de Educación Física es respetada por los colegas, por los chicos, por los padres. Es como que ya está más institucionalizada, ya es parte y

no se discute. Entonces la Educación Física es parte importante de la educación general de los chicos, entonces...

E: ¿Cuál sería la función?

P2: También, la función tiene que ver con el cuidado de la salud, la alimentación, poder desarrollarse a nivel físico, trabajar las cualidades física, las habilidades motoras y deportivas...todo en general.

E: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

P2: Definime más el tema de la ideología.

E: Ideología...constructivismo, conductismo, humanismo, comunismo, procesos emancipatorios. O si no es ninguno, decime ninguno.

P2: No, no. Yo me forme con la línea o la ideología conductista, y de alguna manera no solo porque fue algo que me marco en mi formación y cuando yo fui alumna, utilizo, eso me quedo. Creo que para determinados proceso o temas que se puedan llegar a dar o la escuela donde esté trabajando puede ser conductista. No te voy a decir que soy cien por ciento conductista pero como dijimos en otra de las preguntas, me parece que no podría definirme en una sola línea, ni conductista, ni constructivista cien por ciento. Todo es una mezcla de cada una de estas ideologías, y va variando de acuerdo a muchísimas situaciones. A las épocas que fui atravesando como docente, a las instituciones donde fui trabajando, la población con la que trabajas...las variables que determinan cual puede ser tu ideología trabajando pueden ser muchísimas.

E: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

P2: Desde hace un par de años por Unidad Didáctica.

E: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento institucional, de la supervisión, los directivos, los jefes de departamento?

P2: Por requerimiento institucional, porque me parece que es una asignatura pendiente en mi como profesional. La verdad que tengo que aceptar que la imposición de la supervisión de trabajar por Unidad Didáctica, terminó siendo beneficiosa, pero si yo tuviese que haberlo optado hubiese seguido trabajando como lo hacíamos desde hace treinta años atrás: objetivos, más generalizado. Por objetivos.

E: ¿Qué devolución te hicieron desde la supervisión o la dirección sobre la modalidad de planificación?

P2: Más que una devolución, tuvo que ver con una imposición de hace muchos años de la supervisora que presento esto de la Unidad Didáctica, como esto de que era obligatorio, ella contribuyo a ayudarnos a los profesores que estábamos más enquistados en no querer planificar de esa manera colaboro, ofreció capacitaciones, nos dio un plazo de dos o tres años para terminar de acomodarnos a planificar de esta manera, o sea que la supervisión acompañó ese cambio.

E: **¿Hoy te hacen devoluciones sobre tu planificación?**

P2: No...

E: **¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o es acordado?**

P2: No, es creo que tiene que ver con...no se trata de imposición o acuerdos, es una fecha que tiene que ver con algo que es por decirlo de alguna manera, reglamentario. Uno a principio de año tiene que entregar una planificación y tal vez, hay algo de acuerdo entre la conducción y los docentes de la escuela que define como fecha límite para entregar las planificaciones algún día de abril.

E: O sea que es un requisito institucional.

P2: Sí, claro.

E: **¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

P2: Ninguna, y menos a esta altura de mi carrera profesional. Esa es una pregunta por la cual me bocharon en uno de los exámenes que di como supervisora.

E: ¿En el sentido que le otorgas a la planificación?

P2: Claro, como podía hacer para exigirle a un docente que no estaba planificando, como iba hacer. Y nada...un docente que no quiere planificar, ¿qué vas a hacer? Nada...para que me mienta, me dé una planificación mentirosa que copio de alguien...Si el tipo no quiere planificar porque está convencido de que no puede planificar, lo ideal sería no sancionarlo porque no entrego la planificación sino hacerlo entender que planificar tiene que ver con organizarse, ahorrar tiempos, ordenar la tarea, ver los avances que puedes tener...que reflexione sobre eso. Pero no imponerle que va a ser sancionado, o va a tener un llamado de atención porque no entrego la planificación.

E: **Entonces, ¿a la hora de planificar que tendrías en cuenta en este momento?**

P2: Y en este momento, hace años que copio las planificaciones porque tengo los mismos grados y si tengo algún taller o algo que pueda agregar....pero sinceramente la planificación es la misma que de hace cuatro años, cinco. Entonces lo que si tuve en cuenta, lógicamente fue la edad, los grados que tengo, las características, la cantidad de horas que tengo en la escuela para dar...el espacio que tengo para poder trabajar, obviamente una persona no puede planificar de la misma manera para dar pase, recepción, lanzamiento suspendido e iniciación al hándbol en una escuela que tiene un patio de dos por dos, todo rodeado de vidrios, que un profesor que tiene una cancha con las medidas aproximadas o casi iguales a las de la cancha normal, y tiene espacio para poder lanzar, correr, pasar la pelota. Entonces tiene que ver con un montón de cosas.

E: **¿Hay algún componente de la planificación que sea nuclear para vos?**

P2: No. La verdad que no.

E: Si yo te pregunto qué componente de la planificación es nuclear, la respuesta sería...

P2: Si hablamos de trabajar por Unidad Didáctica: como las armas, las compaгинas, las aglomeradas, esas unidades.

E: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

P2: En la planificación ninguno, en la clase diaria y en el día a día, todo.

E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en la clase de Educación Física?

P2: Saberes... ¿ustedes los agrupan de alguna determinada manera?

E: Sí.

P2: Para responderte de acuerdo algo.

E: Te muestro esta grilla, estas son las visiones de las que hablamos antes, los sentidos de las planificaciones, modalidades y estos son los saberes que manejamos para la investigación.

P2: ...Las secuencias didácticas, claro...fundamental. Pero esto está en otro plano. Prácticas corporales...y bueno yo sobre todo las prácticas corporales deportivas, a full. Sí, eso seguro, te diría como cosa primordial. Actividades cooperativas. Actividades de aventura de me encantaría, pero el medio mucho no da, pero esta bueno. Contemplación del medio natural, no. Educación ambiental no, salvo que a veces charlamos de cuestiones que surgen como algo que pasó....por ejemplo si escupen en el piso o tiran papeles de la merienda, hablamos del tema del cuidado ambiental y eso como disparador porque algo sucedió en la clase, pero no mucha posibilidad. Colaboración recíproca, también....prácticas donde las personas dan o contribuyen para lograr un objetivo común donde no implique competición sino colaboración recíproca, claro...eso me parece...Lo cooperativo.

E: Genial. ¿Alguna más de esas?

P2: No.

E: ¿Cuáles de esos ejes temáticos son los que circulan en la clase de Educación Física? O sea...de todos los que vos dijiste, cuáles circulan en la clase de Educación Física.

P2: Y en realidad todos los que te nombre circulan en la clase de Educación Física.

E: ¿Cuáles son los saberes de la cultura corporal que dispones y haces circular en la clase?

P2: Hay mucho de gestos deportivos, las habilidades motoras básicas y generales, de coordinación, manipulativas, no sé cómo las clasifican. Todo eso. Lo que sí, a pesar de que damos mucho deporte, no doy técnica, no doy técnica. Por ejemplo, yo hablaba del lanzamiento suspendido, lanzamiento a pie firma...lo global. El gesto global. Pero no me

meto con la técnica, nada de que doble el codo, ni que “hace más largo el segundo paso que el primero...” Técnicamente, no.

E: ¿Cuáles son tus marcos teórico – curriculares, referenciales desde donde piensas los saberes de la cultura corporal?

P2: Y la verdad que últimamente nada nuevo. Me dan aporte tal vez los colegas como vos, que vienen con nuevos saberes, con nuevas cosas, con nuevas improntas, los practicantes que tengo en la escuela media, a veces leo algunas cosas, o comparto con colegas...trabajo en tantos niveles, en tantos ámbitos...Pero te diría que el aporte mayor lo tomo de colegas o algún tema en particular que a lo mejor me interese demasiado, de lo cual leo.

E: ¿Por ejemplo?

P2: Las inteligencias múltiples, que fue un concepto que yo no lo estudie cuando me forme, que era totalmente nuevo y cuando empecé a escucharlo hace unos años ese tema, tuve que ir de qué se trataba.

E: ¿Y hoy enmarca algo de lo que vos piensas?

P2: Si, claro.

E: ¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles y por qué?

P2: No. Considero que no, que prohibido no hay absolutamente nada, pero sí que hay algunas limitaciones sobre algunas cuestiones que tienen que ver con todo lo que pasa en el afuera, con el tema de la responsabilidad y demás que termina transformándose en la tarea cotidiana, en algo a veces limitado. Cuando yo era alumna, cuando me forme y los primeros años en los que trabajaba. El tema de la gimnasia era un tema que daba sin ningún problema, después a raíz de todos los accidentes que fueron pasando, y todas las situaciones en las que se vieron involucrados profesores de Educación Física, se fueron como limitando algunas prácticas por temor o por ver como repercutía el tema de la responsabilidad civil en estas cuestiones.

E: ¿Hay algo que quisieras comentar que consideres un aporte importante para la investigación?

P2: No. Con la investigación tal vez no tiene que ver, me parece que lo que charlamos al principio de la entrevista debería...no sé si esto sirve como conclusión, debería revalorizarse la tarea del profesor de Educación Física, pero creo que la mayor responsabilidad en eso, tiene que ver con nosotros mismos.

E: ¿Hacia dónde crees que tiene que virar nuestra responsabilidad? ¿A qué te referís con revalorizar, en qué sentido?

P2: Revalorizar en que sigue siendo esto en gran medida como el profe de Educación Física...lo que hemos escuchado toda la vida, “y, ustedes toman solcito, están siempre quemados...Los pibes siempre se portan bien en la clase de Educación Física porque les

encanta Educación Física, entonces el profesor de Educación Física nunca tiene problemas....Es como que se ha objetivado la figura del profesor de Educación Física, y bueno...yo cuento siempre una anécdota de que a veces no nos respetan como deberíamos, pero la culpa es pura y exclusivamente nuestra. Me acuerdo de un congreso que hice una vez, en el San Martín, y estaba el segundo día llegando tarde porque nos habían cambiado el aula, en simultáneo habían varias cosas y compartíamos con médicos, con psicólogos...y profes de Educación Física; entonces llegue tarde, llegue sobre la hora y entre corriendo y pregunte donde estaba tal charla que era la que competía a los profes de Educación Física y entonces mientras buscaba en los papeles...dije "bueno, no importa...subo" y cuando subí, abrí una puerta y decía "Acá no hay dudas que están los profesores de Educación Física", habían bolsos tirados en el piso, no se podía tomar mate y la gente con los mates puestos en el salón, con las patas arriba de los asientos de adelante...o sea que de alguna manera, nosotros contribuimos a que no se nos respete como deberíamos desde lo profesional, digo...desde lo personal no. Pero al mismo tiempo, soy consciente de quiénes somos, que lugar ocupamos en una escuela.

E: ¿Qué lugar ocupamos en una escuela?

P2: Para mí, el profesor de Educación Física es uno de los referentes de la escuela. Más allá de que a veces la conducción no te acompaña porque te menosprecia, a la Educación Física, pero somos referentes de los chicos, de los propios compañeros...

E: ¿Y en que lo ves? ¿En qué somos referencia?

P2: El profesor de Educación Física cuando hay que organizar algo multitudinario, es el que tiene manejo de los grupos, de los propios compañeros, por una cuestión espacial, de organización de personas...ni que hablar si se accidenta un chico en la escuela...no importa por ahí hay un médico encubierto y no importa, llaman al profesor de Educación Física; cuando hay cosas complejas la opinión del profesor de Educación Física es importante, es relevante. Pero bueno, también supongo que tiene que ver con algo personal, calculo que no todos los colegas actúan de la misma manera, o hay escuelas donde tengo conocimiento de que a los profesores de Educación Física los menosprecian, no les pasan la información que les tienen que pasar, los tratan...a lo mejor no valoran la Educación Física como debería valorarse. Pero...y con esto cierro, si hoy volviera a nacer elegiría exactamente la misma carrera, pasaría por lo mismo, trataría de corregir por ahí algunos errores que seguramente he cometido, pero volvería a elegir lo mismo; y fue lo que le dije durante casi trece o catorce años de trabajar en profesorado a los alumnos en el primer año, que volví a tenerlos en tercer o cuarto año...es la profesión más hermosa que puede haber sobre la tierra. Así que la verdad que yo estoy, más allá de lo que te dije al principio, actualmente ya no quiero o quiero hace un paréntesis, porque laburo desde los 17 años en esto, pero me cansan más las cuestiones burocráticas, lo que viene de arriba, no los chicos, no la tarea en sí. Pero las exigencias pelotudas, o las cosas que te prohíben o te exigen o te mandan...lo que te desgasta que hace que uno diga "para..."; las cuestiones con los padres, la falta de límites, la falta de

respeto, ese tipo de cosas son las que degastan creo. Pero volvería a elegir exactamente la misma carrera.

E: ¿Crees que lo que decís de la falta de límite puede trabajarse desde la Educación Física?

P2: Si, claro.

PROFESORA 3.

E: ¿Recordas por qué elegiste ser profesora de Educación Física?

P3: Sí. Porque tenía las clases en el primario, me encantaban. Tenía una señorita que se llama Cristina en esta área, y realmente me hacía sentir muy bien, que podía lograr cosas. Y viéndola a ella, la imagen, todo, siempre me llamo la atención. Y como en el área siempre me destaque y me gustaba, a través de los años seguí manteniendo ese gusto por la materia y llegue a recibirme de profesora como es ahora.

E: ¿Cuál es tu trayectoria en la Educación Física Escolar? (colegios y niveles en los cuales trabajaste dentro del ámbito escolar)

P3: Mi carrera siempre se fue dando más que nada para el primario. Tuve muy pocas horas catedra en secundarios en mis comienzos, y después se fue dando todo para el primario, los cargos y todo. Por eso me quede, aparte me gusta más esta área que la de secundario.

E: ¿Por qué hoy sos profesora de Educación Física en la escuela?

P3: Por esa misma razón. Porque como mi carrera se fue dando así, fue mi primer cargo titular apenas me recibí, y fui tomando cargos, y fui creciendo dentro de esta área, fue que me acostumbre y me parece muy enriquecedor y mucho más sustancioso como base para todo.

E: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

P3: Si obviamente, se tiene que ir adaptando. Desde que yo me recibí, era la época del buen modelo técnico. Ahora la libertad, la expresión, todo esto del arte que se está incorporando a través del tiempo, hizo que se vaya enriqueciendo todo esto que forma parte de la educación física. No es tan estructurado como antes.

E: ¿Cuáles son los cambios, entonces, que crees que tendría que tener?

P3: La parte artística, la parte en la que el chico pueda expresarse libremente, que pueda incorporar parte también de sus vivencias, que no sea todo muy reglado, muy estructurado. Aunque el deporte es fundamental, para los intercambios, el compartir, el sociabilizarse, también lo otro: lo expresivo, es muy enriquecedor para todos.

E: Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física, ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?

P3: La educación física actual no es sólo una disciplina en relación al deporte, a la recreación sino que también influye mucho el desarrollo de los chicos en lo afectivo, en lo moral, en lo social. En lo recreativo, desde la parte expresiva de ellos, se trata de que el chico tenga mayor participación.

E: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela en los niveles en los que vos trabajas?

P3: Es fundamental para que se desarrollen e interactúen con otros de la misma edad, con sus pares, que se sociabilicen. Es muy enriquecedor eso: que ellos puedan compartir y lograr un espacio más saludable que el que tienen en la casa, porque no todos salen y tienen un lugar para desarrollarse en otro ámbito que no sea el escolar, entonces es una función primordial.

E: ¿Que tiene que ver más con lo vincular, o con el desarrollo de habilidades y capacidades?

P3: Yo creo que más que nada con lo vincular. El desarrollo de las habilidades está más vinculado al desarrollo de nuestra área. Pero lo social que vos me decís, en lo primario...El desarrollo, más vale, de esos contenidos, en nosotras es fundamental. Lo expresivo, lo corporal, fundamental, el juego, el deporte, las habilidades motrices. Todo lo que ellos tienen como bagaje, porque no todos tienen las mismas condiciones. Entonces, adecuarse a todo eso...Pero lo que yo estoy viendo hace unos años es más lo social, porque hay muchos a los que no les gusta el área. Uno lo tiene relacionado, como que les encanta y sí, sí porque quieren jugar y quieren estar al aire libre pero cuando vos lo metes mucho en el área específica a veces les gusta un deporte, a veces no les gusta, a veces están buscando. Entonces, buscamos bien que ellos puedan interactuar en todas las disciplinas, en todos los ámbitos, para que puedan desarrollarse y encontrar su salida.

E: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

P3: Que se desarrollen. Que puedan lograr una personalidad mucho más segura, que puedan encontrar en cada actividad que uno elige para que ellos puedan ir aprendiendo, una conquista. Que puedan ir viendo que pueden lograr.

E: ¿Y si tuvieses que ponerle un nombre a esa ideología? Por ejemplo, yo pienso en la sociedad democrática, en el cooperativismo, en contra de los cánones del capitalismo...

P3: La del cooperativismo.

E: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

P3: Por unidad didáctica. Porque es lo que se está utilizando ahora.

E: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento institucional, de la supervisión, los directivos, los jefes de departamento?

P3: Tiene que ver con una bajada institucional, pero yo me voy adaptando a todos los cambios, imagínate que a lo largo de mi carrera... Lo que sí me organiza es la organización de los eventos distritales y en base a eso yo voy organizando que es lo que voy dando, a medida que van habiendo encuentros y lo relaciono. Para mí es fácil esto de planificar, porque al tener cuarto, quinto, sexto y séptimo, yo ya sé cómo viene el grado. Soy yo la que doy hasta donde llego, cómo. Me resulta fácil. Me cuesta un poco más por ahí con cuarto hacia dónde va, pero arranco y chau. Le voy dando toda la continuidad necesaria y si puedo agregar, voy agregando cosas.

E: ¿Qué devolución te hicieron desde la supervisión o la dirección sobre la modalidad de planificación?

P3: Ninguna devolución.

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

P3: Es impuesto. A mí me organiza, pero es una bajada que tiene que estar. Es a principio de año, es anual. De acuerdo al cronograma que hay, yo la voy modificando según las actividades que vamos teniendo desde las bajadas.

E: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

P3: Tengo en cuenta al grupo, mucho. A los saberes del grupo y que es lo que les gusta a ellos. Y en la organización de lo que se fue dando lo que yo quiero dar, lo que quiero lograr y lo que me piden, trato de hacer una conjunción de todo eso. Pero lo básico es el grupo. Hay grupos en donde sobresalen algunas actividades y otros donde no. Con algunos haces cosas más enriquecedoras, más libres, más expresivas y con otros no hay caso. La cuestión de la coreografía, lo que es el circo, malabares, todo eso con algunos anda bárbaro y con otros... no enganchan.

E: ¿Hay algún componente de la planificación que sea nuclear para vos?

P3: No me lo puse a pensar.

E: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

P3: Mucho. Tiene que ver con que si yo sé que este grupo da para mucho, con quinto por ejemplo...Yo tengo juegos, por ejemplo en campamento tengo un juego que tiene cinco niveles y vos vas viendo que con un grupo llegas a un nivel, con otro llegas a otro y con otro a otro. Depende mucho del grupo, como me pasa a veces con eso que es muy explícito en el juego mismo, vos te das cuenta que con las clases también llegas a hacer. Hay chicos que te piden y hacemos esto, y hacemos esto, y cada deporte, cada actividad que vos haces, cada habilidad, logras un montón. Y con otros estas ahí, hasta que les sale, depende. Para eso es tan importante para mí el grupo, según el grupo que es, hasta donde puedo cumplir con la planificación que me propongo, porque a veces soy más ambiciosa.

E: ¿Y te corre el querer terminar con toda la planificación?

P3: No. Voy de acuerdo a lo que va saliendo, disfruto y voy cumpliendo con los encuentros, llegamos, jugamos bien. No trabajo con presión. Sí al principio de mi carrera corría, corría. Después me di cuenta que no, vos tenés que tratar de que ellos disfruten y encuentren lo que ellos encuentren.

E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en la clase de Educación Física?

P3: ¿A qué te referís con saberes? ¿A qué te traen a lo mejor...? Tiene distintos ritmos, vos sabes, la diversidad de la escolaridad... Hay chicos que son muchísimo más rápidos, otros que tienen otros ritmos a los que hay que esperar, ellos se van adaptando.

E: Entonces ¿para vos los saberes tienen que ver con un recurso cultural, con el acceso a determinados aspectos de la cultura?

P3: Si me pongo a pensar en eso, es un aspecto. Y otras son las distintas variables que fueron entrando. Por ejemplo, esto de lo expresivo, un taller de malabares por ejemplo, es otra cultura.

E: ¿Cuáles de esos ejes temáticos son los que circulan en la clase de Educación Física?

P3: Cuando vos haces capacitaciones, eso te ayuda también a incorporar otras cosas que a lo mejor vos no las tenías. Como por ejemplo el deporte alternativo, en la capacitación esa que hicimos yo trabajé mucho todo lo que vi en ese curso y bueno. Si bien son sacadas de otros deportes, son las mismas ideas, tiene otros elementos, otra creatividad, tiene otra impronta lo que vos le estas dando. Y ellos se copan, y juegan, y participan y está bárbaro. Es como cuando vos te sentís estimulada también desde otro lugar, cuando se brindan otro tipo de talleres, lo vas trayendo. Bueno, mira los chicos como se van enganchando. Por eso no soy cerrada, trato de hacer algo, de ser abierta a todo lo que va viniendo. Traen una cinta, fueron a un evento afuera y traen algún elemento raro y lo trabajamos en clase porque los engancha, tratando de engancharlo en lo que ya estoy, no es que esta fuera del contexto.

E: ¿Cuáles son tus marcos teórico – curriculares, referenciales desde donde pensas los saberes de la cultura corporal?

P3: Sí. Ahora no me acuerdo, son apuntes que tome con Viviana Zapoli.

E: ¿Hay algún concepto que te acuerdes? Que digas “bueno éste es uno que enmarcaría teóricamente lo que yo estoy haciendo”.

P3: No, no me acuerdo. Un concepto así para darte ahora, no. Pero lo expresivo es fundamental. Pero también que puedan verbalizar.

E: ¿El dialogo?

P3: Claro. Poder contar.

E: ¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles y por qué?

P3: No, los saberes no están silenciados. Pero yo no estoy trabajando mucho colchoneta y eso, por la realidad compleja escolar, en el sentido de que yo como iba al club no podía llevar las colchonetas y el cajón de salto, entonces hubo una temporada en que cómo las clases se daban en otro ámbito que no sea el escolar, se fue dejando y me quedaron pendientes, tiene una falencia de lo que es eso, porque no se puede por el espacio físico.

E: ¿Considerás que están prohibidos o silenciados o tiene que ver con una limitación espacial?

P3: No, es una limitación espacial. Pero veo que muchos lo pueden desarrollar afuera, muchos van a clubes deportivos y lo poco que se puede hacer en el club, se hace.

E: ¿Hay algo que quisieras comentar que consideres un aporte importante para la investigación?

P3: Me gustaría que haya menos bajada, menos verbalización, menos estructura. Y que cada uno pueda desarrollarse, también, más libremente dentro del área. Porque a veces es bajada general...Tendría que ser cada escuela, saber hacia dónde se tendría que desarrollar, según el espacio físico que tiene, según la comunidad también, según la lectura que uno tiene del ámbito.

E: ¿Cuántos años hace que sos docente?

P3: 29 años.

PROFESOR 4.

E: ¿Recordas por qué elegiste ser profesora de Educación Física?

P4: Venía estudiando Ingeniería, el CBC, no la amaba, no era feliz. Siempre Educación Física tuve ganas, va, era más la docencia. No sabía bien en qué área laburar. Tenía ganas de hacer el Profesorado en Danzas Folkloricas en un momento.

E: ¿Por qué no seguiste?

P4: Llegue tarde a la inscripción. Se me cruzo por la cabeza el profesorado de física, y así fui derivando a que me cerraba todo porque siempre me gustaron los deportes, y empecé con Educación Física.

E: ¿Cuál es tu trayectoria en la Educación Física Escolar? (colegios y niveles en los cuales trabajaste dentro del ámbito escolar)

P4: En el Distrito 14. Nivel Inicial, Jardín maternal, Nivel Primario y listo.

E: ¿Cuántos años hace que trabajas como docente?

P4: Desde el 2010. Mayo del 2010. Siete años.

E: ¿Por qué hoy sos profesor de Educación Física en la escuela?

P4: Volviendo a la pregunta anterior, de que por ahí educación física fue medio un descarte o una derivación de...

E: ¿Fue un descarte o una derivación?

P4: Una derivación.

E: ¿De las danzas folkloricas?

P4: De la docencia. Porque tampoco era que danzas folkloricas iba a ser como...tira a la docencia y no sabía en cuál de todas, fue derivando en esa.

E: ¿Qué nivel alcanzaste de estudios?

P4: Terciario

E: ¿Qué carreras estudiaste?

P4: Profesorado Nacional de Educación Física, Técnico en Tiempo Libre y Recreación, Director Técnico de Fútbol, Instructor de Vida en la Naturaleza y la carrera pendiente fue el Conservatorio de música.

E: Entonces, ¿Por qué hoy sos profesor de Educación Física en la escuela?

P4: Bueno, en ese momento encontré como mi lugar y quedo marcado por Cromañón. Como encontrar un lugar de transformación...como que revalorizo toda la carrera porque me paso en el tercer año.

E: ¿Y por qué revalorizo tu carrera Cromañón?

P4: Como un lugar de transformación. Desde mi y desde la escuela para la sociedad.

E: ¿Qué crees que tendrías que transformar desde la educación física?

P4: No sería solo desde la educación física, sino desde mi lugar en la escuela, hacia una sociedad con ganas de laburar en conjunto, sin individualidades, honesta, no tan corrupta. Qué se yo, como todo el futuro o el presente en el que estaba en ese momento lo pensé desde las raíces, para que no vuelva a pasar algo así, me parece que éste es un buen lugar para preparar a las generaciones futuras.

E: Volvamos a la pregunta, entonces: ¿Por qué hoy sos profesor de Educación Física?

P4: hoy soy por eso, por un lugar de transformación por una sociedad más justa.

E: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

P4: A rasgos generales, sí. Soy de hacer cambios desde mi lugar, pero desde mi lugar y desde mi escuela, no hago muchas construcciones colectivas por ahí con otros profes, de juntarme diciendo: “vamos todos los profesores del Distrito 14 a construir algo, y discutir y debatir cosas”, pero dentro de mi escuela sí, cambiando muchas cosas de la educación física tradicional.

E: ¿Cuáles son esos cambios que necesita la Educación Física?

P4: Me parece que sobre todo necesita laburo de los grupos, sobre todo en primaria es como el único lugar donde laburamos el vínculo de los pibes.

E: ¿Crees que en el secundario no se trabajan los vínculos?

P4: no tengo mucha experiencia en secundaria, pero en mi experiencia como alumno de secundaria esto es peor, se agudiza más. Pasamos a ser apellidos, en vez de nombres, y toda la historia que tenemos atrás.

E: Entonces...

P4: Laburar los vínculos grupales. Reconocer al compañero con sus fortalezas, debilidades. De la competencia que a veces margina a un pibe ser más integradores, más inclusivos.

E: Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física, ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?

P4: La educación física es un lugar de encuentro con otros, un lenguaje de comunicación corporal, un lugar de pertenencia, de identidad.

E: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela en los niveles en los que vos trabajas?

P4: Reconocernos como parte de una sociedad, respetarnos más allá de las diferencias, es un lugar de encuentro donde podemos debatir. El deporte tiene un poder de que por ahí nos desconocemos y podemos compartir algo sin inconvenientes. En un partido de

fútbol, jugas con desconocidos y pasa de conocerse y reconocerse y descubrir a otros. Ver carencias y necesidades, laburar en equipo.

E: Si tuvieses que definirla como una práctica pedagógica, una herramienta para formar valores, auxiliar de otras materias, introducción para adquirir otros conocimientos fuera del área de la educación física, si tuvieses que definir desde ese tipo de funciones...Desde el higienismo, el deportivismo, recreacionismo, desarrollismo...desde la cultura corporal, ¿podes decir “bueno, para mi viene por ahí...”?

P4: Bueno para mí el deporte tiene un montón de valores que están buenos...permiten verlo y vivenciarlos, un montón de cosas que en los deportes te das cuenta de lo positivo y lo negativo, si laburaste en equipo. Después no creo que sea un sostén de otras cosas, pero sí es integrador de otras cosas. No veo a la educación física como algo aislado, podemos laburar matemática, lengua, plástica, tecnología junto a la educación física. Me parece que cuando se da ese laburo, está más copado. Es un aprendizaje más profundo para los pibes.

E: **¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?**

P4: ¿A qué te referís con eso? Son los mismos que vengo diciendo. Esto que dije de laburar conjuntamente, una cuestión de igualdad, cooperativismo.

E: **¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?**

P4: Secuencias didácticas.

E: **¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento institucional, de la supervisión, los directivos, los jefes de departamento?**

P4: Es un requerimiento. Pero no tengo tampoco ninguna especial. No es que digo “bueno hago esta, pero prefiero otra...” No me manejo mucho con eso.

E: Vos cuando entregas una planificación, ¿cómo la entregas?

P4: Me organizo por unidades, que son temporales. Tiene contenidos, objetivos, fundamentaciones.

E: ¿Por unidad didáctica?

P4: Sí.

E: **¿Qué devolución te hicieron desde la supervisión o la dirección sobre la modalidad de planificación?**

P4: Ninguna.

E: **¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o es acordado?**

P4: Impuesto. Es principio de año, a un mes de haber empezado las clases.

E: **¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?**

P4: No le doy mucha importancia. A la hora de planificar tengo en cuenta el gusto y las necesidades de los pibes. Me parece que el primer mes donde los conoces, laburando los vínculos, conocerse no desde los nombres, sino como es el otro, que te gusta, etc. Según las edades hablo mucho, que propongan que tienen ganas de hacer y si no contamos con los materiales o la infraestructura para hacerlo, buscamos la vuelta para poder hacerlo y sino queda ahí. Me han pedido hacer waterpolo, patín...waterpolo no pudimos hacer, pero por ahí un día podemos pedir que traigan patines y armar algo.

E: ¿Con qué edades pudiste hacer esto?

P4: Con sala de 5 para arriba, sí.

E: ¿Hay algún componente de la planificación que sea nuclear para vos?

P4: Primero el placer. No me gusta obligar a nadie a que haga lo que no le gusta, entonces mi planificación está basada en lo que le gusta a los pibes. En ese momento del periodo de inicio, le buscamos la vuelta para que la planificación no sea aburrida, que sea placentera, que les despierte algo como...”hoy paso esto, la semana que viene qué va a pasar...”, que se genere intriga, y que no quieran perder la clase. Eso está bueno. El placer es lo principal, obligar a alguien a hacer educación física o un deporte que no le guste. Por ahí puedes hacerlo una vez, soy muy variado en las actividades; porque si trabajo tres meses futbol, va a haber alguien a quien no le guste el futbol y en esos tres meses se van a embolar y van a empezar a odiar educación física. Entonces me gusta hacer actividades diversas, que pasen por la cantidad de deportes bien variados para que cada uno pueda encontrar su lugar, no solo desde lo motriz sino tener en cuenta otras áreas para que todos hallen su lugar. Porque sino también, a veces pasa, con lo motriz que es muy discriminativo.

E: ¿A que le llamas “lo motriz”?

P4: A que si uno es hábil corporalmente. El que es bueno para los deportes y quién no.

E: Para vos la habilidad y lo motriz, lo corporal ¿pasa por ahí en la educación física?

P4: Esta visto socialmente.

E: Vos, ¿Cómo lo ves?

P4: Para mí no pasa por ahí. Pero como socialmente está visto así, que si uno es hábil es bueno...

E: ¿Hábil para los deportes?

P4: Si. Si es bueno, va a tener un montón de amigos y el que no, es un queso, va a quedar aislado en un recreo, etc. Entonces la diversidad de actividades también permite que cada uno vaya encontrando su lugar.

E: ¿Qué diversidad de actividades haces?

P4: De los deportes, me gusta viajar por deportes de todo el mundo, saliendo del fútbol, hándbol, vóley, básquet. Cosas extrañas con materiales extraños, como por ejemplo un

deporte que se juega en China. Como el bádminton pero modificado, en vez de con una raqueta con la mano, la plumita, esas cosas...entonces permite encontrar, jugar algo más divertido que en vóley pasas la pelota una vez y me embole. En cambio con esto, le encontramos la vuelta, también crea una pertenencia con el deporte construyendo el elemento. Entonces laburas también con tecnología, generas una apropiación e identidad con el deporte.

E: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

P4: Toda. Y si no se algo, me meto hasta donde pueda y sino busco a alguien que lo sepa.

E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en la clase de Educación Física?

P4: Saberes corporales, valorar lo que hace el compañero.

E: ¿Cuáles de esos ejes temáticos son los que circulan en la clase de Educación Física?

P4: lo expresivo - artístico, practicas corporales deportivas, juego y jugar, actividades cooperativas, lo referido al medio ambiente.

E: ¿Cuáles de los saberes personales de la cultura corporal que haces circular en la clase de Educación Física?

P4: Los mismos de la respuesta anterior.

E: ¿Cuáles son tus marcos teórico – curriculares, referenciales desde donde piensas los saberes de la cultura corporal?

P4: Freire, Huizinga...pero sería medio amarrete por ahí en cuestiones...porque tampoco me case con ninguno. Y los que se me vienen a la cabeza, como Calmes, son cosas que leí y están buenas, pero tampoco me case.

E: Los dos primeros autores que nombraste ¿Qué plantean, que dicen?

P4: Tienen que ver con la educación popular en general. En Huizinga es más con el juego, pero es como un análisis.

E: ¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles y por qué?

P4: Prohibido no. Por lo menos yo siempre labure con mucha libertad, de hacer lo que se me ocurra. Creo que cada docente se condiciona o se limita. Por lo menos en mi lugar nunca tuve ningún supervisor o director que me dijera “no labures...”, porque si uno lo puede fundamentar. Todo se puede fundamentar. Pero hay cosas tabú.

E: ¿Qué sería cosas tabú?

P4: Todavía no se labura con sexualidad, adicciones...cuesta. Pero todo depende del docente, no hay nadie que te va a decir “no, estos saberes no los labures.”

E: ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

P4: Por ejemplo, sobre sexualidad. Sé que no puedo contestar todas las preguntas que me hagan, pero sí puedo ofrecer material y recomendar a alguien que hable por una particular, o conseguiría información. Educación física es tan amplia, que permite un montón de cosas, pero no podemos abarcarlas todas. Creo que la educación física no pudo independizarse socialmente de las otras áreas como soporte.

E: ¿Hay algo que quisieras comentar que consideres un aporte importante para la investigación?

P4: Me parece que esto de los cambios de la educación física, bueno, en las cosas generales, parten de repreguntarnos cosas. Porque si no está ese momento, las cosas pasan, siguen su camino. Si no preguntamos por qué paso esto o aquello, no se generan cambios. Está bueno repreguntarnos.

PROFESORA 5.

E: ¿Recordas por qué elegiste ser profesora de Educación Física?

P5: De chica era nadadora federada y mi entrenador era profesor de Educación Física del Profesorado, le pregunte sobre la carrera, me invitó a conocer el instituto. Me acerque y ese día sentí que ahí era donde quería estar.

E: ¿Cuál es tu trayectoria en la Educación Física Escolar? (colegios y niveles en los cuales trabajaste dentro del ámbito escolar)

P5: En el profesorado estaba en segundo año y ahí ya había empezado a trabajar. Había hecho el instructorado de Natación en el Instituto del Deporte y había empezado a trabajar con niños y luego con adultos en piletas dando clases de natación Además en los veranos trabajaba en colonias. En el año 1999 / 2000 todavía teníamos título intermedio por lo cual el título de maestro de Educación Física hizo que pudiera trabajar en Jardines de barrio, cuando había terminado la carrera me anote en municipalidad, pero tarde varios años en entrar el sistema. En el 2002 empecé a trabajar en una escuela privada primaria y jardín, en el 2005 esa escuela cerró y ese año comencé a trabajar en escuelas del DE 14. En el Diken actualmente doy un Taller de Prácticas Pedagógicas en Pileta

E: ¿Por qué hoy sos profesor de Educación Física en la escuela?

P5: Porque los años y la experiencia reafirmaron la elección de mi carrera y que ese era el lugar donde quería estar, porque disfruto de enseñar, porque somos partes del desarrollo integral del niño a través de sus capacidades físicas ya sea motrices funcionales o intelectuales y además de habilidades deportivas y también influyendo en la conducta social de este chico.

E: ¿Crees que la Educación Física necesita cambios? ¿Cuáles?

P5: Yo creo que la Educación Física, necesita cambios como la Educación en general. Pienso que de alguna manera los cambios ya empezaron en los profesorados, pero no me queda claro aún si va dar respuesta todas las necesidades. Hoy dentro de un profesorado, en un nivel Superior se pone el acento en cosas que no se debería y más sabiendo que la carrera que se elige es docente. Poner el acento en el respeto, en la responsabilidad, los hábitos, y dejamos de lado contenidos a enseñar valores y aspectos básicos de cualquier persona, pero increíblemente debemos recordar de que se trata, porque en un nivel terciario está perdido. Pienso también que nosotros los profesores, también tenemos que cambiar y acompañar estos cambios que se van dando sino es golpearse contra la pared. Si pienso que la Educación necesita cambios.

E: Seguramente a lo largo de tus años de profesión fuiste configurando alguna concepción sobre la Educación Física, ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?

P5: Como una disciplina como una disciplina que intenta alcanzar mayores metas educativas con menos herramientas, lo que demanda un cambio de conceptualización en todos los niveles. Un nuevo concepto de Educación Física más educativa que se dirija a la formación y a la incorporación de hábitos saludables, incorporara hábitos saludables que como productos de los cambio sociales, de la vida sedentaria se han ido perdiendo en la vida cotidiana. Una visión más amplia que genere esos hábitos que comentábamos y

promueva menos abandono de los hábitos de las prácticas de la Educación Física. Una Educación Física que desarrolle más el potencial de nuestros alumnos en lo que consiguen hoy y son capaces de mantener y mejorar por sí mismos. Un cambio en las formas metodología y procesos de evaluación. Un desafío para nosotros como docentes que busca una Educación Física que incluya y no que seleccione.

E: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela en los niveles en los que vos trabajas?

P5: Siempre hablando de la Educación Primaria tiene que ver con tres aspectos: el desarrollo de las habilidades sociales, la relación integración y respecto ayudan a la construcción de la cooperación solidaridad convivencia, esto a través de diferentes propuestas. Pero sobre todo ayuda a la convivencia en todo lo relacionado a las normas y al funcionamiento colectivo también ayuda a buscar autonomía a través de las diferentes actividades que plantea el docente. Ayuda a aceptar las características corporales de cada uno por consiguiente podemos comprender y aceptar a la diversidad como algo natural. Por lo menos ayudar a que eso sucede pero para que todo esto funcione debe haber un docente dispuesto a eso.

E: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

P5: Primero le pregunté a la entrevistadora a que se refería con principios ideológicos ya que yo lo vinculé con los principios ideológicos vinculados relacionados con la concepción con la enseñanza. Ella me aclaró que se refería a la ideología política. Nunca lo pensé ni planteé desde ese lugar. Si hago desde la Construcción del conocimiento respeto los tiempo de cada chico, así pueden adquirir los conocimientos nuevos creo que eso es un poco lo que habla el Diseño Curricular para los que trabajamos en primaria y la herramienta o el medio para poder hacerlo es presentado situaciones y desafíos que el chico tenga que resolver

E: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

P5: La modalidad de planificación por unidades con la temporalización mes a mes en la distribución de contenidos.

E: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento institucional, de la supervisión, los directivos, los jefes de departamento?

P5: Tiene que ver con el requerimiento Institucional hace años a tras hacíamos planificaciones anuales.

E: ¿Qué devolución te hicieron desde la supervisión o la dirección sobre la modalidad de planificación?

P5: Yo particularmente pase por dos supervisores, con la primera si tenía devoluciones si tenía devoluciones de las planificaciones, con el segundo Supervisor la verdad es que no recibí nunca ninguna devolución.

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

P5: Se presentan a principio de año, es un requisito Impuesto.

E: ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

P5: Un sentido importante le otorgo a la planificación ya que es un eje de trabajo, donde se organiza el trabajo de todo el año. A la hora de planificar tengo en cuenta a los chicos, la institución donde estoy, el contexto donde trabajo, hay un conjunto de cosas que se tienen en cuenta.

E: ¿Hay algún componente de la planificación que sea nuclear para vos?

P5: Los objetivos lo que propongo que los chicos aprendan.

E: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los chicos en la planificación de la clase?

P5: no responde.

E: ¿Cuáles son los saberes que haces circular en la clase de Educación Física?

P5: no responde.

E: ¿Cuáles de esos ejes temáticos son los que circulan en la clase de Educación Física?

P5: no responde.

E: ¿Cuáles de los saberes personales de la cultura corporal que haces circular en la clase de Educación Física?

P5: Antes de responder esa pregunta lo que hice fue investigar un poco sobre el tema. Encontré sobre cultura corporal es toda manifestación humana que expresa a través del cuerpo ideas sentimientos y representaciones que identifican una persona con un determinado grupo social. Es decir que cada persona tiene un cultura corporal de acuerdo al medio social donde vive, por lo tanto no existe una cultura corporal mejor que otra, sino que cada uno se representa según sus propios códigos de Luis Gutierrez. Esto de lo cultural, no se si es algo que trabajamos mucho en las clases de educación física.

E: ¿Cuáles son tus marcos teórico – curriculares, referenciales desde donde piensas los saberes de la cultura corporal?

P5: Al jugar, danzar, practicar deportes, danzar, luchar o hacer gimnasia los individuos manifiestan emociones sentimientos manera de ver el mundo conocimientos, en fin su cultura corporal, las danzas regionales, folklore, juegos populares urbanas indígenas, prácticas deportivas radicales o localmente situadas digamos o prácticas deportivas según las zonas, juegos que utilizan objetos determinados actividades circenses hay muchas manifestaciones corporales que no son tan conocidas y necesitan ser reivindicadas creo yo y por eso obviamente ese es el resguardo en su espacio

E: ¿Existen saberes que estén prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles y por qué?

P5: No

E: ¿Hay saberes que no puedas enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

P5: Nunca viví ninguna situación por la cual debiera dejar de trabajar algún contenido

E: ¿Hay algo que quisieras comentar que consideres un aporte importante para la investigación?

P5: No, no hay nada más que quisiera comentar.

5.3. NUCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIOS.

Documento Acordado

Aprobado por Resolución de CFE 37/07

Noviembre 2007

EDUCACIÓN FÍSICA

Primer Ciclo

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el 1º Ciclo de Educación Primaria:

La participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

La resolución de problemas en variadas situaciones motrices y lúdicas, lo que supone explorar, experimentar, descubrir y elaborar múltiples posibilidades de acción, con y sin elementos, en forma individual y colectiva, en diferentes ámbitos, apelando al ajuste global, la diferenciación segmentaria y la combinación de habilidades.

La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y / o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.

La participación en la preparación y realización de actividades corporales y motrices en ambientes naturales y otros, que les posibiliten su experimentación sensible y su conocimiento, así como su disfrute y concientización sobre la importancia de su protección.

La valoración de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras (regionales y nacionales), a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.

La valoración del esfuerzo para concretar metas y/o superar desafíos propios o acordados grupalmente, en relación con las prácticas corporales y motrices.

El desarrollo de la capacidad perceptiva en relación consigo mismo y con los otros, así como en relación a los cambios corporales que se producen durante la realización de prácticas motrices.

El desarrollo de la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades motrices compartidas.

La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes.

El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, en actividades motrices compartidas que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.

La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el *deporte espectáculo*.

PRIMER AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS AL CONOCIMIENTO, EXPRESIÓN, DOMINIO Y CUIDADO DEL CUERPO

• Exploración, descubrimiento y experimentación motriz en situaciones lúdicas problemáticas que requieran:

la puesta en práctica de habilidades motrices básicas **locomotrices** (desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; transportes, empujes y tracciones; apoyos y roídos, otras), **no locomotrices** (equilibraciones) y **manipulativas** (lanzamientos, pases y recepciones, malabares, otros), con o sin utilización de objetos de diferentes características físicas, funcionales y simbólicas

la variación de posturas y posiciones corporales.

la integración de nociones de ubicación y direccionalidad, lateralidad, velocidad, cálculo de la trayectoria de los objetos y de los otros.

la realización de acciones con independencia segmentaria.

Reconocimiento de estados corporales: en reposo o actividad, el ritmo cardíaco y respiratorio, tensión y relajación, diferenciación de elementos funcionales del cuerpo.

Reconocimiento, reproducción e invención de estructuras rítmicas, con y sin elementos.

Exploración y creación de acciones corporales ludomotrices expresivas y comunicativas

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS

Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición, identificando su estructura, reglas, roles, funciones y realizando aportes para su desarrollo.

Participación en juegos colectivos, reconociendo y cuidando a los otros como compañeros de juego.

Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

Participación en experiencias grupales de convivencia, dentro o fuera de la escuela, acordando normas básicas de interacción y seguridad para hacer posible el disfrute de todos.

Participación en la resolución de las problemáticas que plantea la salida a un ambiente natural y/o poco habitual para los niños, iniciándose en el reconocimiento de las tareas, la preparación del equipo personal y la propuesta de actividades.

Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de cuidado de los mismos.

SEGUNDO AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS AL CONOCIMIENTO, EXPRESIÓN, DOMINIO Y CUIDADO DEL CUERPO.

• Exploración, experimentación, descubrimiento, y elaboración motriz en situaciones lúdicas problemáticas que requieran :

la puesta en práctica de habilidades motrices básicas **locomotrices** (desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; transportes, empujes y tracciones; apoyos y roídos, otras), **no locomotrices** (equilibraciones) y **manipulativas** (lanzamientos, pases y recepciones, malabares, otros), con o sin utilización de objetos de diferentes características físicas, funcionales y simbólicas.

la variación de posturas y posiciones corporales.

la integración de nociones de ubicación, lateralidad, direccionalidad, velocidad, cálculo de la trayectoria de los objetos y de los otros.

la realización de acciones con independencia segmentaria.

Reconocimiento de estados corporales: en reposo o actividad, el ritmo cardíaco y respiratorio, tensión y relajación, diferenciación de elementos funcionales del cuerpo.

Reconocimiento, recreación, invención y representación corporal de estructuras rítmicas con y sin elementos

Exploración y disfrute de las posibilidades expresivas y comunicativas en variadas actividades corporales y motrices.

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS

Participación en juegos colectivos, de cooperación y/o de oposición, acordando grupalmente su estructura -reglas, roles, funciones y espacios-.

Participación en juegos colectivos con sentido solidario e inclusivo.

Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS.

Participación en experiencias grupales de convivencia, dentro o fuera de la escuela, acordando normas básicas de interacción y seguridad para hacer posible el disfrute de todos.

Participación en salidas a un ambiente natural y/o poco habitual para los niños, realizando tareas adecuadas a sus posibilidades.

Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, a través de actividades ludomotrices que lo vinculen al mismo, asumiendo actitudes de protección.

TERCER AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS AL CONOCIMIENTO, EXPRESIÓN, DOMINIO Y CUIDADO DEL CUERPO

• Exploración, experimentación, descubrimiento, y elaboración motriz en situaciones lúdicas problemáticas que requieran :

la puesta en práctica de habilidades motrices básicas **locomotrices** (desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; transportes, empujes y tracciones; apoyos y roídos, otras), **no locomotrices** (equilibraciones) y **manipulativas** (lanzamientos, pases y recepciones, malabares, otros), con o sin utilización de objetos de diferentes características físicas, funcionales y simbólicas.

la variación de posturas y posiciones corporales

la integración de nociones de ubicación, lateralidad, direccionalidad, velocidad, cálculo de la trayectoria de los objetos y de los otros

la realización de acciones con ajuste global, independencia y diferenciación segmentaria.

Registro y comparación de estados corporales en las distintas actividades ludomotrices.

Reconocimiento, recreación, invención y representación corporal de estructuras rítmicas con y sin elementos.

Exploración y disfrute en la creación de acciones expresivas y comunicativas.

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS

Participación en juegos colectivos, de cooperación y/o de oposición, acordando grupalmente su estructura -reglas, roles, funciones y espacios, acciones motrices y formas de comunicación-.

Participación en juegos colectivos asumiendo modos inclusivos de jugar.

Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

Participación en experiencias grupales de convivencia, dentro o fuera de la escuela, acordando normas básicas de interacción y seguridad para hacer posible el disfrute de todos.

Participación en salidas a un ambiente natural y/o poco habitual para los niños, realizando tareas adecuadas a sus posibilidades.

Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, a través de actividades ludomotrices que lo vinculen al mismo, asumiendo actitudes de protección.

EDUCACIÓN FÍSICA

Segundo Ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria/ Primer año de Educación Secundaria.

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas,

durante el Segundo Ciclo de la Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria/Primer año de Educación Secundaria:

- La participación en prácticas corporales, motrices y ludomotrices saludables que impliquen

aprendizajes significativos, inclusión, imaginación y creatividad, comunicación corporal, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, posibilitando el disfrute y la valoración de

logros y esfuerzos.

- La resolución de problemas con ajuste progresivo de las habilidades motoras combinadas y

específicas involucradas en variadas situaciones individuales y colectivas estables y cambiantes, en ambientes diversos, considerando la estética, la eficacia, la eficiencia, la expresión, con y sin elementos.

- La comprensión, participación y apropiación de juegos deportivos, y la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo y de inclusión en propuestas que posibiliten: el análisis de su estructura lógica, presentar un enfoque de formación polivalente y propicien un

desarrollo multilateral.

- La organización, diseño y realización de proyectos en ambientes naturales y otros que favorezcan experiencias corporales y ludomotrices, la interacción respetuosa con los mismos,

la toma de conciencia crítica acerca de su problemática y la vida comunitaria.

- La valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la

participación en dichos juegos y del conocimiento y /o recreación de algunas variantes.

- El desarrollo de la percepción en relación consigo mismo, identificando y mejorando sus capacidades coordinativas y condicionales en función de la regulación de las acciones motrices con los otros y el entorno.

- La participación, apropiación y valoración de prácticas corporales motrices expresivas.

- La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes con apertura a la articulación con otras disciplinas escolares.

- La resolución autónoma de conflictos y la construcción de modos de convivencia democrática

en las prácticas corporales y motrices asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto.

- El análisis crítico y la reflexión acerca de los modelos corporales y las prácticas gimnásticas,

atléticas y deportivas presentes en los medios de comunicación y en el entorno sociocultural.

- La participación en intercambios, encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales, ludomotrices y/o deportivas que promuevan la inclusión e integración social.

- La reflexión sobre los procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y producción de prácticas corporales ludomotrices individuales, en interacción con otros y en diversos ambientes.

CUARTO AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO

- Exploración, descubrimiento, experimentación y producción motriz en situaciones problemáticas que requieran:
 - la puesta en práctica de habilidades motrices combinadas con énfasis en la fluidez de los acoples y el inicio a las habilidades motrices específicas, con y sin utilización de objetos, en contextos estables o cambiantes.
 - la orientación y ubicación espacial con ajuste de las propias trayectorias a las de los otros y a las de los objetos.
 - el registro, análisis y comparación de la variación postural, del equilibrio y los estados corporales.
 - la identificación de las capacidades condicionales en prácticas motrices que impliquen: la flexibilidad y la velocidad cíclica y acíclica

- Reconocimiento y ajuste de estructuras y secuencias rítmicas.

- Identificación de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN INTERACCIÓN CON OTROS

- Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición y de juegos atléticos, comprendiendo su estructura lógica –finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación -.
- La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición y en juegos atléticos, participando en encuentros con finalidad recreativa.
- Práctica y valoración de juegos colectivos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, con elaboración de secuencias individuales y grupales.

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

- Participación en propuestas de actividades para la realización de experiencias de

convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique:

- el acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad para hacer posible el disfrute de todos.
- la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente y sus elementos característicos.
- las prácticas ludomotrices, individuales y grupales, para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.
- la participación en desplazamientos grupales, adecuándose a las características del terreno.
- la contemplación y valoración del paisaje para su disfrute.
- el conocimiento de los elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.

QUINTO AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO

- Exploración, descubrimiento, experimentación y producción motriz en situaciones problemáticas que requieran:
 - la puesta en práctica de habilidades motrices combinadas y específicas con fluidez en los acoples, énfasis en la capacidad de cambio, con o sin utilización de objetos, en contextos estables o cambiantes.
 - la orientación y ubicación espacial con ajuste de las propias trayectorias, y anticipación a las de los otros y a las de los objetos.
 - el registro, análisis, comparación y modificación postural, del equilibrio y los estados corporales.
 - la identificación de las capacidades condicionales en prácticas motrices que impliquen: la flexibilidad y la velocidad cíclica y acíclica.
- Reconocimiento, ajuste y variación de estructuras y secuencias rítmicas
- Identificación de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN INTERACCIÓN CON OTROS

- Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos y juegos deportivos modificados, comprendiendo y acordando su estructura lógica - finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación-.
- La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos y juegos deportivos modificados, participando en encuentros con finalidad recreativa.
- Práctica y valoración de juegos colectivos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas.

- Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, con elaboración de secuencias individuales y grupales.

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

- Participación en la organización y puesta en práctica de experiencias de convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique:
 - el acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad para hacer posible el disfrute de todos.
 - la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente, sus elementos y características ecológicas.
 - las prácticas ludomotrices individuales y grupales para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS

RESOLUCIÓN CFE 135/11

Página 5

- la participación en desplazamientos grupales disponiendo de formas de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea.
- la contemplación y valoración del paisaje para su disfrute.
- la selección de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.

SEXTO AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO

- Exploración, descubrimiento, experimentación y producción motriz en situaciones problemáticas que requieran:
 - la puesta en práctica de habilidades motrices combinadas y específicas con fluidez en los acoples, con énfasis en la diferenciación de los cambios de intensidad en la velocidad y la fuerza, utilización precisa de objetos, en contextos estables o cambiantes.
 - la orientación y ubicación espacial con proyección de las propias trayectorias y anticipación a las de los otros y a las de los objetos.
 - el registro, análisis y modificación postural, con regulación conciente del equilibrio y los estados corporales.
 - el conocimiento y la valoración de prácticas que impliquen la mejora de la velocidad cíclica y acíclica, la flexibilidad, la fuerza rápida y la resistencia aeróbica.
- Variación y creación de estructuras y secuencias rítmicas.
- Reconocimiento de aspectos y modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices.

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN INTERACCIÓN CON OTROS

- Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar, comprendiendo, acordando y recreando su estructura lógica-finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación.
- La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa.
- Práctica y valoración de juegos colectivos, tradicionales, autóctonos y los de otras culturas.
- La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- La experiencia de conocer objetos e instalaciones propias de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, la construcción de códigos comunicacionales y la producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS

RESOLUCIÓN CFE 135/11

Página 7

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

- Participación en la organización y puesta en práctica de experiencias de convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique:
 - el acuerdo de normas de interacción, higiene y seguridad para promover el disfrute de todos.
 - la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente y la conciencia crítica de su problemática.
 - la creación de actividades ludomotrices individuales y grupales para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.
 - la participación en desplazamientos grupales utilizando distintos instrumentos de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea.
 - la contemplación y valoración del paisaje para su disfrute.
 - la utilización eficaz de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.

SEPTIMO AÑO EDUCACIÓN PRIMARIA / PRIMER AÑO EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eje 1: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO

- Exploración, descubrimiento, experimentación y producción motriz en situaciones problemáticas que requieran:
 - la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con fluidez en los acoples, en la diferenciación de los cambios de intensidad en la velocidad y la fuerza, con énfasis en el sostenimiento del esfuerzo y dominio de objetos, en contextos estables o cambiantes.
 - la orientación y ubicación espacial con proyección de las propias trayectorias y anticipación a las de los otros y a las de los objetos.
 - el registro, análisis y modificación postural con regulación conciente del equilibrio y los estados corporales.
 - el conocimiento y valoración de las prácticas que impliquen la mejora de la velocidad cíclica y acíclica, la flexibilidad, la fuerza rápida y la resistencia aeróbica.
- Variación y creación de estructuras y secuencias rítmicas.
- Reconocimiento de aspectos y modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices.

Eje 2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN INTERACCIÓN CON OTROS

- Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados, minideporte y deporte escolar, comprendiendo y acordando, recreando y modificando su estructura lógica -finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación-.
- La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados, minideporte y deporte escolar, participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa.
- Práctica y valoración de juegos colectivos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- La experiencia de conocer objetos e instalaciones propias de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, la construcción de códigos comunicacionales y la producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales.

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS

RESOLUCIÓN CFE 135/11

Página 9

Eje 3: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES

EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

- Participación en la organización y puesta en práctica de proyectos en un ambiente natural o poco habitual que implique:
 - el acuerdo de normas de interacción, higiene y seguridad para promover el disfrute

de todos.

- la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del nuevo ambiente y la conciencia crítica de su problemática.
- la creación de actividades ludomotrices individuales y grupales para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.
- la participación en desplazamientos grupales utilizando distintos instrumentos de orientación y adecuándose a las características del terreno, a la diversidad del grupo y al objetivo de la tarea.
- la contemplación y valoración del paisaje para su disfrute.
- la utilización eficaz de los elementos, equipos y procedimientos adecuados para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.