

+
|



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.

Ocuparse de los rastros de la historia para construir una mirada transformadora en la enseñanza de la Educación Física. Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del primer ciclo del nivel primario.

Estudiante: Otegui, Macarena Inés

Legajo: 23488

Director: Mg. Manuel Dupuy

Trabajo Final para acceder al título de Licenciado/a en Actividad Física y Deporte

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 27/08/2024

Lugar y fecha: 27/08/24 CABA



Firma y aclaración del autor: Macarena Otegui

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la investigación macro que realiza Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Tuvo como objetivo general relacionar las modalidades y sentidos de la planificación con la propuesta de circulación de los saberes de la cultura corporal que seleccionan, proponen y hacen circular los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario en Argentina, estableciendo en ese proceso la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física, identificando los sentidos que los docentes de educación física le otorgan a la planificación. Finalmente, se relacionan las modalidades y sentidos de la planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal con la función social asignada a la Educación Física.

Según el núcleo del problema que se trató en el presente proyecto, el esquema que se trabajó fue de tipo descriptivo/exploratorio en función a una investigación macro de corte exploratorio. El muestreo fue no probabilístico, de carácter finalístico. Se seleccionaron tres docentes de educación física que desarrollan su actividad laboral en escuelas públicas y privadas, que responden a las características planteadas en el marco teórico. Con respecto al tratamiento de la temporalidad, se trata de un diseño sincrónico/transeccional. Los datos fueron producidos en el período comprendido entre mayo y julio del año 2022 mediante la administración de una única entrevista a cada entrevistado.

A partir de los resultados se encontró que en los docentes entrevistados continúan existiendo en la Visión y Función Social de la EF, influencias higienistas, desarrollistas, humanistas y psicomotricistas que permanecen como sedimento de la

EF tradicional, y que estas visiones se soportan en una impronta fuertemente deportivista, como ideal o como práctica pedagógica. Se verificó la existencia de docentes críticos del orden social, con intenciones de resolver problemáticas sociales desde el cuerpo y el movimiento, respondiendo mediante una enseñanza de la EF tradicional y funcional desde el binomio corporeidad-motricidad restando potencia a una perspectiva más lúdica o a la ampliación de otros saberes de la cultura corporal, sin democratizar el acceso a los mismos, en desmedro indagaciones y despliegue de los saberes que portan los/as educandos/as.

Sobre la modalidad de planificación que utilizan los entrevistados se verificó que realizan una planificación anual, apegados a las propuestas institucionales y ministeriales, con objetivos como eje central, de modalidad de cumplimiento burocrático a través unidades temáticas que se basan en las experiencias didácticas de los docentes como fuente principal.

Finalmente, se concluye que los sentidos de la EF pasados e históricos aún tienen peso significativo en las prácticas docentes, legitimando a la EF desde la prevalencia de la visión deportivista, sobre todo en aquellos docentes que tienen una trayectoria profesional y experiencias vitales anudadas al deporte, con el hallazgo de una excepción: en escuelas Intensificadas en Educación Física se propicia el despliegue de saberes otros de la cultura corporal, sin los saberes hegemónicos de las prácticas deportivistas.

Palabras clave

Educación Física - Modalidades y Sentidos de la Planificación- Saberes de la cultura corporal- Visión y función social.

Agradecimientos

Agradezco a toda la Universidad de Flores, especialmente a los y las docentes que me acompañaron y enriquecieron con las propuestas que se abren a pensar a la Educación Física en clave emancipadora, me guiaron en la carrera, generando nuevos conocimientos e invitándome a reflexionar sobre mis prácticas docentes, incentivando siempre a aprender y cuestionarme.

A la materia Metodología de la investigación y sus docentes quienes me invitaron a pensar y trabajar facilitando el acceso a los procesos de producción de conocimiento.

Finalmente agradezco especialmente a mi familia y a mi espacio terapéutico quienes fueron mi apoyo durante este proceso de aprendizaje.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio..... | 6 |
| 1.1. Área temática, rama y especialidad..... | 6 |
| 1.2.Tema y subtema..... | 6 |
| 1.3. Introducción..... | 6 |
| 1.4. Problema..... | 8 |
| 1.5. Relevancia cognitiva..... | 9 |
| 1.6. Marco teórico..... | 14 |
| 1.6.1. Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física..... | 14 |
| 1.6.2. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física..... | 14 |
| 1.6.3. Visión Militarista..... | 15 |
| 1.6.4. Visión Higienista..... | 18 |
| 1.6.5. Visión Deportivista..... | 20 |
| 1.6.6. Visión Desarrollista..... | 22 |
| 1.6.7. Visión Psicomotricista..... | 23 |
| 1.6.8. Visión Humanista..... | 25 |
| 1.6.9. Visión Humanista con sentido sociocrítico..... | 26 |
| 1.6.10. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física..... | 28 |
| 1.7.1. Capítulo 2: Los modos de planificación y saberes de la cultura corporal en Educación Física..... | 42 |
| 1.7.2. Sentidos de la planificación en la EF..... | 42 |

| | |
|--|------------|
| 1.7.3. Modalidades de planificación en Educación Física..... | 45 |
| 1.8. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física..... | 50 |
| 1.9. Objetivos..... | 71 |
| 2. Segunda Parte: Material y Método..... | 72 |
| 2.1. Tipo de diseño | 72 |
| 2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos..... | 74 |
| 2.3. Instrumentos para la producción de los datos..... | 84 |
| 2.4. Fuentes de datos..... | 87 |
| 2.5. Cronograma de actividades en contexto | 91 |
| 2.6. Muestreo | 91 |
| 2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos..... | 93 |
| 3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones | 96 |
| 3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados..... | 96 |
| 3.2. Conclusiones y sugerencias..... | 158 |
| 4. Anexos..... | 173 |
| 4.1. Anexo I. Protocolo de administración de las entrevistas..... | 173 |
| 4.2. Anexo II. Modelo de consentimiento de participación en la investigación..... | 174 |
| 4.3. Anexo III. Guión de entrevistas..... | 175 |
| 4.4. Anexo IV. Registro de entrevistas..... | 178 |
| 4.5. Anexo V. Tabulación de entrevistas..... | 201 |
| 5. Referencias..... | 270 |

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

1.2. Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas en Educación Física.

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

1.3. Introducción

Finalizando el Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, y luego de cursar las materias Metodología de la investigación y Trabajo de investigación dictadas por la docente Mg. Valeria Gómez, allí se nos facilitó material bibliográfico y clases relacionadas con un abordaje y una comprensión de la educación física desde una epistemología innovadora y transformadora. Se nos propuso a los y las cursantes, comenzar a pensar y gradualmente realizar el presente trabajo que se enmarca en la finalización del Ciclo de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores, y se propone analizar las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar desde una perspectiva crítica.

El proyecto marco en el que se encuadra este trabajo, indaga y profundiza sobre las prácticas pedagógicas de la EF, proponiéndose explorar los saberes de la

cultura corporal que circulan en las clases, las modalidades y sentidos de la planificación y la función social asignada, en el primer ciclo de la educación primaria en el nivel formal.

La materia metodología de la Investigación me brindó recursos a fin de comprender los caminos teóricos que implica el acto de investigar, los cuales me guiaron para poder comprender ese nuevo lenguaje que se abría ante mis ojos descubriendo tanto los planteos como los aportes y avances de importantes investigadoras/es, teóricos/as y docentes de la Educación Física en la Argentina, que me llevaron a revisar, reflexionar y ser más crítica sobre mis prácticas pedagógicas en el campo, asimismo dando nuevos sentidos y ampliando mi mirada sobre la disciplina.

Por estos motivos considero de suma importancia la pequeña porción de aportes que pueda realizar el presente trabajo que se propone indagar sobre el vasto y apasionante campo de las prácticas pedagógicas en la Educación Física, como disciplina atravesada por movimientos sociohistóricos, políticos e ideológicos, que impactan en los modos de circulación de saberes de la cultura corporal a partir de las modalidades de planificación que realizan los y las docentes de EF, quienes al mismo tiempo se encuentran, en un marco institucional, atravesados/as por sus visiones de la disciplina, y éstas así se transparentan en sus prácticas.

La relevancia social del presente trabajo se centra entonces, a partir de escuchar las voces de las y los docentes de Educación Física que se alzaron en los últimos años con perspectivas transformadoras, tomar registro a fin de comprender, y también crear los distintos modos en los que se podría continuar esas huellas significativas y realizar un aporte superador a las prácticas pedagógicas de la Educación Física.

Así, los propósitos del presente proyecto son:

- Promover la reflexión crítica de los/as Profesores/as de Educación Física y Licenciados/as en Actividad Física y Deporte sobre las modalidades de planificación y la actual circulación de los saberes de la cultura corporal en el Nivel Primario, a fin de poder transformar sus prácticas y las formas de planificar desde perspectivas emancipadoras.
- Brindar elementos de juicio a fin de que a nivel nacional se incorporen en el Diseño Curricular para la escuela Primaria de primer ciclo, proyectos vinculados a las prácticas transformadoras, como así también producir modificaciones en las planificaciones de corte tradicional.
- Proponer perspectivas y aperturas que permitan repensar la fundamentación del campo de la Educación Física en los Institutos de formación docente, en tanto práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, confrontando los valores hegemónicos tradicionales.

1.4. Problema de investigación

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino en el año 2022? ¿Cuáles son las funciones sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física?

1.5. Relevancia cognitiva

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación a nivel macro que desarrolla la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, referido a las prácticas pedagógicas en la educación física escolar en el primer ciclo.

Con el objeto de poder llevar a cabo el análisis del estado del arte en el área de investigación educativa en Educación Física, se ha realizado una profunda revisión y lectura de diversas publicaciones académicas de autores/as que abordan el presente tema de estudio.

Se llevó a cabo una búsqueda en diversos portales de internet provenientes de la DGCyE, del Gobierno Nacional Argentino y del Gobierno Provincial de Buenos Aires, y gran parte del material bibliográfico fue extraído de la plataforma virtual de la Facultad de Actividad Física y Deporte de Flores, facilitado por docentes de dicha institución.

A partir de estas indagaciones se pudo determinar que el tema propuesto resulta relevante para la comunidad científica, debido a que se han encontrado avances sobre el mismo en variadas publicaciones e investigaciones llevadas adelante por varias redes de profesionales en Sudamérica. En lo que respecta al presente trabajo, se identificaron una serie de investigaciones que cuentan con un amplio grado de correspondencia con este objeto de estudio, las modalidades de planificación y los saberes que hacen circular los/as docentes del primer ciclo de educación primaria en la Argentina. Rozengardt (2013) hace aportes de suma importancia para develar la relación tensa que existe entre la EF y el conocimiento, ya que en el camino a la legitimación existe una relación problemática, explorando las tensiones epistemológicas que se plantean, y aún perviven en el campo, aportes que

permitieron repensar las prácticas en Educación Física, y la construcción de su legitimidad desde una perspectiva crítica. A partir de ello, en el presente trabajo ha surgido la pregunta si las tensiones mencionadas mantienen viva a la perspectiva crítica de la EF y en constante revisión a la disciplina y sus prácticas. Anudada a este tema se encuentra la relevancia de continuar pensando acerca de las modalidades de planificación y develar qué clase de sujetos/as se postulan a través de ella, como instrumento liberador de saberes antes que prescriptivo, rastreando qué concepciones de cuerpo existen, desde las nociones que aportan los conceptos relativos a la construcción social del mismo, donde se ubican continuidades en el objeto de estudio que se aborda aquí.

A su vez, en torno a la planificación, fueron específicamente significativos los aportes de Rivera y Riccetti (2021) en sus investigaciones, y el giro necesario hacia el sujeto que debería configurarse a partir de la tarea de planificar, superando la visión utilitarista y administrativa, tomando a la planificación como instrumento de intervención social, ruptura que proponen estos/as autores/as, encontrando el presente trabajo continuidades y coincidencias con sus conclusiones respecto a la predominancia de planificaciones de modalidad anual, con un proyecto no puesto a revisión ni reflexión, siendo necesario continuar desnaturalizando las prácticas tradicionales de enseñanza de la EF. La transformación se basa en repensar planificaciones para habilitar prácticas corporales emancipadoras. En el presente proyecto se verificó a través de las planificaciones que entre los saberes que los docentes consideran importantes se encuentran y destacan las prácticas corporales deportivas y expresivas-artísticas, con breve existencia de prácticas del juego y el jugar, y sin registro de la presencia de prácticas corporales sostenibles, cooperativas, con el medio ambiente o introyectivas.

Los textos de Gómez Smyth (2016) realizan una revisión de la EF escolar desde una mirada ideológica crítica transformadora. Las propuestas de este autor fueron afines al presente trabajo para poder pensar el posicionamiento de los docentes entrevistados y sus propuestas, así como también las dificultades que se plantean para poder arribar a cambios en la didáctica de la EF en los espacios escolares, reflexionando a partir de las propuestas de saberes que realizan y hacen circular los y las docentes, permitiendo retomar a partir de este autor, y desde los hallazgos realizados, las preguntas fundamentales: ¿Para qué está la EF en la escuela? ¿Cuál es su función social y al servicio de qué ideología?

En relación al campo disciplinar, los aportes de Gómez (2007) permiten abordar las cuestiones en relación al marco epistémico de la Educación Física. Expone las debilidades metodológicas que habitan el campo de la didáctica y que impiden reflexionar, las apariencias y representaciones con las que trabaja la EF son el basamento de estos impedimentos.

Los textos reunidos de Gómez Smyth et al. (2017) ofrecieron un fundamento para reflexionar sobre las metodologías y contenidos de enseñanza que se presentan a los/as educando/as, incluyendo las modalidades y sentidos de la planificación. Estos textos relanzan las preguntas sobre la EF en Latinoamérica, reconfigurando y reposicionando los trabajos de Valter Bracht sobre la legitimidad y las funciones que adopta la pedagogía sostenida en una visión moralista, utilitarista y compensatoria de la EF, visiones que aún se intrincan en las prácticas docentes actuales. Pero el objetivo no ha sido sólo observacional en el presente trabajo sino, a partir de los datos encontrados, ubicar las causas de esa intrincación, y las dificultades para lograr las transformaciones necesarias en la EF. Se halló situado en ese núcleo causal a la historia de los/as docentes, su formación y prácticas profesionales, para arribar a ello

fueron relevantes los trabajos sobre la llamada desinvertidura pedagógica de Faria, De Almeida, Machado, Da Silva, y Bracht (2012), siendo las investigaciones que produjeron impacto histórico en la legitimidad de la Educación Física las de corte etnográfico que aportaron nuevas miradas al ejercicio pedagógico y sus atravesamientos dentro de la cultura escolar, es la relación con la biografía de los/as docentes y sus prácticas pedagógicas lo que amplía el foco del análisis sobre la mirada disciplinar.

Por otro lado, cada uno/a de estos/as autores/as permitió repensar el lugar del deporte en la escuela temática que aún presenta una deuda en su tratamiento pedagógico y político, ya que en los resultados obtenidos en el presente trabajo se observa la tendencia a continuar situando al deporte recreativo en la escuela con una función compensatoria y saludable.

Las fundamentales investigaciones de Mansi (2017) y Pablo Scharagrodsky (2015) fueron relevantes para profundizar sobre la historia de la EF en la Argentina, y las construcciones genealógicas sobre la misma, formalizada en el recorrido pormenorizado y crítico que realizan ambos/as autores, estos trabajos presentaron el material indispensable para indagar los restos de la educación física tradicional que perduran en las prácticas docentes actuales. Luego fue necesario, a partir de los datos obtenidos, reflexionar acerca de cómo esos restos se enmarcan en la visión deportivista, para ello resultó vital retomar las ideas esenciales de Ángela Aisenstein (1996, 2001) con sus investigaciones sobre la historia y el desarrollo de las prácticas corporales deportivas en las clases de EF y la historia del ingreso del deporte en la escuela. El modo en que las prácticas tradicionales habitan a las prácticas docentes actuales podría representar un área de vacancia para futuras investigaciones, en el caso de los entrevistados se produce un crisol heterodoxo de visiones que a partir de

la psicomotricidad se alojan en una vía deportivista para alcanzar a los/as educandos/as, y probablemente existan otros modos en que las ideologías tradicionales se sedimentan en las didácticas.

Por otro lado, en la realización del presente recorrido se localiza otra área de vacancia para la realización de futuras investigaciones centradas en las variables formación y trayectoria profesional. Los trabajos diversos y una amplia variedad en las áreas de desempeño de los docentes entrevistados denota la versatilidad que deben poseer los profesores y las profesoras de EF y la precarización que sufre el ejercicio profesional en la actualidad en la Argentina, tanto como la relativa escasa presencia de espacios de reflexión acerca de la práctica docente. Ha surgido en este trayecto una pregunta que podría retomarse en un futuro: ¿Cómo podrían enriquecerse las trayectorias de formación y profesionales de las y los profesoras/es de Educación Física a fin de ampliar su visión sobre la misma?

Un hallazgo de relevancia en el presente trabajo fue poder ubicar cómo impacta en la enseñanza de la EF la promoción de la diversidad de saberes corporales no hegemónicos, a partir de las propuestas de intensificación de la EF por parte de algunas de las escuelas en la Ciudad de Buenos Aires, para ello se tomó como referencia el diseño curricular de las mismas, para lo cual Wolman, Casamajor, Díaz, Ferrari, Mesropian, Parodi, Prieto (2009) presentaron una mirada clarificadora sobre la intensificación en la enseñanza de la EF en las escuelas.

A partir de todo lo expuesto se concluye que existe una fuerte tendencia hacia la investigación y revisión de las prácticas pedagógicas de la educación física, demostrando de este modo un marcado interés por parte de la comunidad científica en la temática. Teniendo en cuenta la amplitud del objeto de estudio, las divisiones realizadas y estudiadas, se concluye que la zona de vacancia de conocimiento que

el presente trabajo pretende abordar, permitirá delimitar ciertos aspectos aún no consolidados, los cuales sumarán a enriquecer la caracterización de las diversas prácticas pedagógicas de la educación física actuales en nuestro país, continuando un trayecto hacia el descubrimiento de los saberes de la cultura corporal que circulan, las modalidades y el sentido de la planificación utilizados, en relación con la visión y función de la educación física que prevalece en los profesores/ras, del primer ciclo, de la educación primaria en la República Argentina, con el fin de aportar nuevo conocimiento en lo que respecta a las prácticas pedagógicas hacia el interior de la educación física. Por tal motivo, este trabajo resulta de utilidad para conocer en parte una realidad que ha sido abordada de un modo científico y podría sumar aportes desde el territorio al proyecto macro del cual se desprende nuestra investigación, además de abrir un puente hacia nuevas investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de la educación física en Argentina.

1.6. Marco teórico

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

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

Como afirma Gómez Smyth (2016) la planificación como modalidad de gestión y organización del área Educación Física se encuentra influida por otras disciplinas como ser, por ejemplo, las Ciencias de la Educación, asimismo por las visiones que atravesaron históricamente a la EF.

Las visiones atraviesan a las prácticas pedagógicas de la educación física, conformando una perspectiva desde la cual ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con aquello que afirma Gómez Smyth (2016) estos recorridos apuntarían siempre a volver a la pregunta ¿qué es la educación física? El recorrido histórico de las influencias de las distintas disciplinas en la EF, influencias que aún persisten en el presente, se hace necesario para, como afirma el autor: “disponer de una visión, sentido y función social que se le otorga a la Educación Física en el marco escolar” (p.1) con el objeto de promover la reflexión crítica, como primer paso para poder interrogar y modificar las prácticas docentes; repensando su fundamentación en el campo de la Educación Física, los saberes sobre la cultura corporal que circulan y los valores hegemónicos tradicionales.

Una visión indica un sentido, entonces es a partir de clarificar y desglosar estas visiones, que será posible, en este proyecto, ubicar cuáles son los saberes y visiones de la EF en el presente, en el marco de la educación primaria de primer ciclo. A partir de conocer las visiones sobre la EF es posible también acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. Esta idea de gran potencia es fundamental para concebir a la Educación Física como un campo abierto que tendería a preñar rápidamente los sentidos que se le atribuyen, tanto históricos como sociales.

1.6.3. Visión Militarista.

La visión militarista incluye en la EF de fines del siglo XIX y principios del siglo XX una disciplina que posee el fin de aplicar a los/as niños y niñas las pautas civilizadoras de la vida moderna con el objeto de generar procesos de mayor control

corporal mediante el disciplinamiento físico y de buscar el equilibrio entre lo moral, físico e intelectual. Estaba inicialmente centrada exclusivamente en los varones para luego extenderse a ser impartida a las mujeres y sus saberes de la cultura corporal incluían: ejercicios gimnásticos en función del desarrollo de las capacidades físicas, prácticas corporales excluyentes y asimétricas, separación de actividades mediante prejuicios de género en donde las pautas para las mujeres eran distintas a las de los varones, incluyendo -para las primeras- ejercicios orientados al ritmo, la belleza o la gracia, entre otros, Scharagrodsky citando a Conell (2015), refuerza la mirada (este tipo de visión) en la 'la masculinidad hegemónica' (p. 106).

La expectativa en esta visión era el adoctrinamiento de los cuerpos y los objetivos de hacerlos dóciles, disciplinados y obedientes.

En cuanto a los ejercicios de los varones, basados en prejuicios de género imperantes en la época, el ideal era el de "soldado-ciudadano", con ejercicios corporales basados en marchas, contramarchas, alineaciones, formación de batalla, tácticas y evoluciones, con posiciones rígidas y erguidas.

Como afirma Scharagrodsky (2001):

De esta manera, lo masculino se fue configurando a partir de ciertas cualidades: disciplina, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, franqueza, tolerancia al dolor, valor, honor y coraje. Todas ellas, ligadas, imaginariamente, al mundo masculino. Cada uno de estos valores se encarnó en los cuerpos, y contribuyó a la configuración de cierto tipo de masculinidad. (p.1).

Las últimas décadas del siglo XIX trataban a la cultura física y a la educación

física como un tema de interés, existieron según Scharagrodsky (2015) razones o motivos para su inclusión en la enseñanza, una de ellas la necesidad de que existieran pautas morales propias de la modernidad dirigidas a niñas y niños. Al mismo tiempo el cuerpo surgía como lugar de control y disciplinamiento, equilibrar lo moral y lo físico y “regenerar” poblaciones mediante la actividad física, Scharagrodsky (2015) expresa al respecto que era necesario que el cuerpo se constituyera como lugar privilegiado de atención para lograr la disciplina.

No obstante, el primer referente a dar cursos fue Enrique Romero Brest, con una visión biologicista, su mirada de la EF tomaba conceptos del campo de la medicina fisiológica, como afirma Scharagrodsky (2015) con una imagen de cuerpo en movimiento, configurando un único relato sobre la EF escolar. El enfoque de 1880 a 1910 fue positivista, es decir, intentaba tener un fundamento científico. Estos complejos procesos estaban vinculados al desarrollo, asentamiento y comienzo de las instituciones en América Latina.

El sistema militarizado era criticado por Romero Brest, así, buscó otro modo de disciplinamiento en pos de la salud, el cuerpo latino era visto como pleno de posibilidades, pero con necesidad de un método y ordenamiento, según Scharagrodsky (2015) Romero Brest escribía: “Necesitamos metodizar las fuerzas, educarse y disciplinarse, para aumentar su valor y sus resultados, aprovechando las hermosas cualidades latinas que las dotan ricamente” (Romero Brest p. 106 en Scharagrodsky p.163). Ante lo cual, la visión militarista, presenta un giro sobre el cual se profundizará a continuación.

1.6.4. Visión Higienista.

El Sistema Argentino de Educación Física, creado por Enrique Romero Brest, se instaló en la escuela primaria argentina con gran persistencia en las primeras cuatro décadas del siglo XX y muy apuntalado en la formación docente que aseguraba la continuidad de esta visión, además de tener un papel en la construcción de feminidades y masculinidades en la época, este hecho configuraría un mapa desigual para alumnos varones y alumnas mujeres. Las actividades se fundamentaban en ejercicios sin aparatos y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico para los grados inferiores, que sentaron las bases de la gimnasia metodizada.

Esta visión ingresa entonces en la escuela como agenciada de salud, porque el ejercicio no sólo es un controlador y disciplinador social sino que también es reparador y preventivo para compensar los problemas de la vida urbana. Así, el objetivo de esta mirada era desarrollar la funcionalidad orgánica, la buena salud y la prevención.

A partir del trabajo de Brest, y sus modificatorias en la visión de la EF, se instaló un giro en la perspectiva, nutrida por un imaginario del niño como representante del cuerpo argentino, dentro de un modelo higienista influido por las disciplinas médicas y las corrientes europeas. Según Scharagrodsky (2015) “El mito del cuerpo del niño argentino hábil y ágil pero, al mismo tiempo, poco afecto a la lucha, al trabajo permanente y al disciplinamiento se instaló” (p.163), así explica Scharagrodsky (2014) “cómo los procesos de adecuación pedagógica y didáctica de la educación Física estuvieron tutelados y vigilados por saberes y procedimientos provenientes del heterogéneo discurso médico” (p.104).

A finales del siglo XIX “la cultura física” (p.103), según Scharagrodsky (2014), no solo formaba parte de los contenidos educativos sino que atravesaba programa

leyes y discursos pedagógicos ¿Cuál fue el motivo de esta inclusión? Kirk, 1998; Kamens y Cha 1999; Vigarello, 2005 como se citó Levoratti y Scharagrodsky (2018), exponen:

Diversas razones entre ellas, la necesidad de imponer a niños y niñas ciertas pautas morales y de civilidad “propias” de la vida moderna, de producir procesos de mayor control corporal a través de disciplinamiento “físico”, de regenerar cuerpo y poblaciones; de buscar un equilibrio entre lo intelectual, lo moral y lo físico, de “volver” a conectar los cuerpos y las poblaciones con la “naturaleza”, de combatir determinadas enfermedades y, en definitiva de estimular un determinado estilo de vida higiénico donde el cuerpo fuese el primer foco de atención (p.18).

Scharagrodsky (2014) explica cómo, a través de la historia, va a coincidir la cultura física con el modelo de Educación Física, el profesor lleva la denominación de “educador físico”, bajo este modelo es la forma en la que ingresa en la escuela, esto provocó abrir las puertas al magisterio a través de cursos que tenían marcada predominancia de la fisiología.

Los primeros cursos que se realizaron fueron cortos y presentaba gran relevancia lo biológico, sus evaluaciones eran de forma escrita y la prioridad eran los tópicos médicos.

Romero Brest “se apropió de saberes” (p.74), como afirman Levoratti y Scharagrodsky (2018), con los cuales la Educación Física transcurrió sus primeros veinte años, estos saberes incluían a la corriente médica y biologicista francesa: Tissié, Demeny, Mosso, Lagrange eran sus representantes con el objeto de abordar el mecanismo del movimiento, las contracciones musculares, el movimiento del

esqueleto y el sistema respiratorio, entre otros.

De los autores mencionados anteriormente el que más influyó a Brest fue Lagrange, con su mirada sobre el cuerpo no como una morfología cerrada, sino con funciones e intercambios con el medio.

A partir de este recorrido entonces es posible decir que en 1906 la gimnasia práctica tuvo un lugar subsidiario del discurso médico. La cuestión pedagógica, según afirma Scharagrodsky (2014) se encontraba en función de “los efectos anatómicos, fisiológicos y mecánicos del cuerpo” (p.114). A partir de allí, según el autor, se consolidó la invención de un “nuevo oficio de educador físico” (p. 115). El crecimiento de la Escuela Normal de Educación Física fue acompañado así por disposiciones legales y, de este modo, Romero Brest creó un sistema de medición que estaba incluido en los programas de las mismas.

1.6.5. Visión Deportivista.

En sus orígenes, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones desde el cual se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas. El deporte en Occidente -desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX- contribuyó a la construcción de representaciones de cierta masculinidad (viril, activa, exitosa, competitiva y con un fuerte predominio del espacio público) y de una femineidad (recatada, pasiva, abnegada y, fundamentalmente, recluida al espacio doméstico y privado), así como a una supremacía burguesa anclada en una particular dominación generificada que denigraba a aquellos o aquellas/os que no cumplían con los guiones masculino o femenino socialmente esperados.

La institucionalización de las prácticas deportivas, Elías 1993; Elías y Dunning 1996; Dunning 1993: 93, en Scharagrodsky 2004, fue una expresión del progresivo

control de las formas de expresión epocal para la constitución de una sociedad en la que el Estado monopolizaba la violencia, y los conflictos se dirimían por medio de la mediación de leyes formales.

Para Aisenstein (1994) el deporte como contenido de la educación física llegaría avanzada la década de los treinta, como producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física a la formación que brindaba el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y a la figura hegemónica de Romero Brest -quien descartaba los juegos con carácter deportivo- y debido también a la gran popularidad alcanzada por el deporte fuera de la escuela y a los y las profesores/as deportistas que comenzaron a actuar como docentes en las escuelas oficiales argentinas.

Durante la postguerra en Iberoamérica, Gómez (2007) expresa que la educación Física era concebida como una experiencia para “nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivos” (p.34). Asimismo Sánchez García (2008), citando a Bourdieu, afirma que los deportes fueron creados por la clase burguesa. El deporte era un espejo que reflejaba, y aún lo hace, las diversas tensiones sociales.

En los años 70 se rompe el dualismo entre el deportivismo y el higienicismo, los cuales convivían en el ejercicio de la enseñanza de la EF, y ello implicó una consecuente vuelta hacia el sujeto, como afirma Gómez (2007).

El origen de la Educación Física Infantil en la Argentina, como expresa Villa (2015), tiene sus comienzos entre los años 1958 y 1963, en esos años, en pocas escuelas de Nivel Medio, se brindaba la materia Educación Física.

Carl Diem (citado por Villa, 2015) explica:

(...) la introducción de un programa regular de Educación Física en la escuela primaria- con sus instalaciones: plaza de juegos, gimnasios, piletas-, es de enorme importancia para la pujanza y la seguridad de un pueblo, tanto

más cuanto mayor es el incremento de la instrumentalización y el tecnicismo. Aquello que deja de hacerse en las primeras etapas de la vida no se recupera jamás. (p.114)

Villa (2015) manifiesta que el papel de la EF se tornó técnico con el deseo de control y dominio de la naturaleza y direccionado a aprehender una realidad objetivizada.

Este proceso de pedagogización y recontextualización del deporte se inició en este periodo y, muy sutilmente, continuó ejerciendo efectos de generificación sobre los cuerpos, arrastrando continuidades; pero también innovando y generando discontinuidades con relación a lo conseguido por los Ejercicios y la Gimnasia Militar, el Scouting, las Rondas Escolares y el Sistema Argentino de Gimnasia.

1.6.6. Visión Desarrollista.

A mediados del siglo XIX se profundiza el interés centrado en los cuerpos de las niñas y los niños. Daniela Mansi (2017), en sus investigaciones y revisiones históricas sobre la EF, expresa que los autores Dufresse (1966) y Villa Cardoso (1966) han tenido relevancia en la planificación para docentes para llevar adelante las clases en las escuelas, este último participó en la confección de los documentos curriculares.

La base de la Gimnasia era alemana y tenía la intención de desarrollar “la capacidad natural del movimiento del niño”(p.115), según Villa (2015) este es el modo en que niñas y niños entran en escena en la Educación Física escolar, Villa (2015) expresa que es bajo las enseñanzas de Carl Diem, cuando surge esta visión, cuyo fin es mejorar el desarrollo de niñas y niños, como ser: correr saltar, y otras destrezas. Todas las actividades a realizar se centran en el movimiento basándose en las “leyes de la naturaleza” (p.115) con sustento en un enfoque biologicista que subyace a este enfoque.

Los ejercicios físicos estaban vistos como bienes para perfeccionar las habilidades “naturales”. Esta mirada tomó mayor relevancia en el momento de la industrialización, ya que su prioridad fue analizar la mecánica del movimiento, el automatismo, con el fin de que se incorporaran como naturales.

Esta visión se instala en la EF con intención de lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento, siendo su objetivo acrecentar el acervo motor, desarrollar las habilidades motoras básicas y las cualidades físicas (capacidades coordinativas y condicionales).

1.6.7. Visión Psicomotricista.

A fines de la década del 70 comenzó gestarse en Argentina una nueva corriente respecto de la educación del cuerpo y del movimiento en la infancia, surgida principalmente como una crítica a la concepción dualista cuerpo-mente. Comienza así a desarrollarse en Argentina una nueva concepción de educación del cuerpo la cual resaltaba la importancia del componente psicoafectivo de la actividad motriz: la Psicomotricidad. Esta visión es crítica de las anteriores, sobre todo de la deportivista, y sostenía, en su mirada revisionista, que en la Educación Física, según Villa (2015), la motricidad no era un repertorio de movimientos coordinados para adaptarse a un fin, si no que “(...) era considerada como la resultante de una intencionalidad del sujeto, de un proyecto personal” (p.119).

El cambio de paradigma de la mirada en relación a la Educación Física fue influenciado por corrientes europeas, sobre todo la teoría de la Gestalt, en Alemania, ya que su foco era la “Enseñanza Globalizada”. Este método se concentró en el todo y no en la suma de las partes, como los modelos anteriores. En este marco se le dio

prioridad a la infancia, principio de Paidoadecuación, con esto nace, como afirma Villa (2015) la “didáctica de la Educación Física en la Infancia basada en los Principios Pedagógicos de la Educación Física de Annemarie Seybold” (p. 116).

Gómez (2007) expresa:

Los saberes corporales, de la mano de estas tradiciones, comenzaron a circular cobrando especial importancia la producción del niño y la niña y podríamos decir que de algún modo, los modos de producción de la cultura corporal en la infancia, comenzaron a ser horizontalizadas (p.34).

En esos momentos históricos, con la disposición Nro. 517(1966), la Educación Física comenzó a ser una especialidad, con programas de capacitación docente y los principios pedagógicos de la Educación Física Infantil.

En 1966 la influencia de la psicomotricidad a través de Jean Le Boulch (1983) y su “Método psicocinético”, ingresó en el marco de lo escolar, con el fin de fundamentar y tratar el movimiento humano en todas sus formas. La Educación Física servía como soporte a la Educación primaria básica, en los desarrollos psicomotores, por ejemplo en la educación preescolar, el objetivo específico es la educación motora, tratándose de, como expresa Villa (2015), “una educación Física al servicio de la psicomotricidad” (p.382).

Las prácticas de la asignatura, refiere Villa (2015), se convirtieron en un catálogo de ejercicios del esquema corporal. El cuerpo, entonces, se encontraba al servicio de lo cognitivo, con un evidente dualismo en su perspectiva pedagógica.

En los años 90 se produce un giro didáctico en la enseñanza de la Educación Física, la necesidad de pensar el movimiento de los niñas y niños y el/las docentes como asistentes y guías de esas funciones.

Según afirma Gómez (2007), desde una mirada crítica, todavía en esa época no surgía un sujeto en la Educación Física, “deshumanizando el acto educativo” (p.33), y el cuerpo continuaba como un lugar designado para su adoctrinamiento o receptáculo de información, el cuerpo permanecía en primer plano pero desde otra perspectiva.

Gómez (2007) explicita: “Bourdieu ha llamado amnesia de la génesis y dándole al cuerpo y a la gestualidad esa apariencia de naturalidad si se la compara con los aprendizajes cognitivos” (p.3).

La psicomotricidad es una disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual. Una educación psicomotriz, es decir, educación general, global, del sujeto por su cuerpo, donde se lo toma como una unidad para llegar a la disponibilidad corporal. Así, esta visión asume al movimiento como parte de un proyecto personal que incluye el componente psicoafectivo con el fin de desarrollar: la motricidad global de los/as niños/as, el esquema corporal, la capacidad perceptivo-cinética, la capacidad intelecto-cognitiva.

1.6.8. Visión Humanista.

En la segunda mitad del siglo XX se produjeron nuevas transformaciones e influencias en el campo de la enseñanza de la EF a partir de revisiones de las perspectivas utilitaristas orientadas al mundo de la productividad. El humanismo surge en la década de 1980 en Brasil junto al movimiento renovador, a su vez el constructivismo, al calor de la teoría genética piagetiana, dio lugar progresivamente a un constructivismo social y cultural, como explica Gómez (2007) influido por Lev Vigotsky y sumando otros aportes heterodoxos del campo de la sociología y el

psicoanálisis, tomando al cuerpo como un lugar de dialécticas complejas. Ya no se trata de un cuerpo biológico en la actualidad, como comenta Gómez (2007), sino un “cuerpo portador de significados” (p.37). Se habla de *Educación Corporal* a fin de ubicar la diferencia cultural con el nombre *Educación Física*.

Gómez (2007) explica que con la influencia de Parlebas se plantea una nueva perspectiva en su legitimidad: “(...) la Educación Física que concebimos no trabaja con el cuerpo de los otros, sino con los significados que los otros le atribuyen a su cuerpo intentando modelarlos, reconfigurarlos, y orientarlos hacia la conquista de la propia disponibilidad corporal” (p.37).

La visión Humanista de la EF es una práctica social con intencionalidad pedagógica, que busca favorecer el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y motriz del sujeto, de manera integral, a través de una innovación en las prácticas. La Ley Federal de Educación de 1993 afirma sobre la EF que debe "posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas"; "desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica"; y "preservar la salud". A partir de ello las clases se proponen desde esta perspectiva a partir de centrar la atención en los y las educandos y sus contextos, contrastando con enfoques autoritarios anteriores, dando lugar a la participación de niñas y niños, según expresa Mansi (2017), promoviendo saberes a través de experiencias significativas y placenteras, construyendo una corporeidad sensible y autónoma.

1.6.9. Visión Humanista con sentido sociocrítico.

La EF humanista con sentido crítico posee intencionalidad pedagógica cuyas prácticas inciden en el desarrollo corporal y motriz de los/as sujetos/as, tomándolos/as de forma holística e integral con la intención de contribuir a la formación de sujetos/as críticos/as, emancipados/as y libres. En este sentido se realiza una profundización en

el paradigma que considera a la Educación Física como un ámbito propicio para la creación de cultura corporal contrahegemónica cuyo objetivo es facilitar la gestión participativa de las prácticas corporales, desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. Desde esta perspectiva se trabaja sobre los conceptos de corporeidad y motricidad, en la construcción de la motricidad corpórea singular y con los/as otros/as, la sociomotricidad, por ejemplo al enseñar críticamente los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos y, finalmente, garantizar el derecho al juego, promoviendo situaciones de exploración corporal y la reflexión. Bracht (1996) ha estipulado que dentro de una perspectiva autónoma, la Educación Física debería de estar conformada por las siguientes ideas: Modificar la visión del/a sujeto/a (corporeidad-motricidad), la aparición de la socio-motricidad, preponderar la dimensión lúdica y la aparición de la expresión corporal. Estas tendencias profundizaron en un viraje hacia la construcción de una Educación Física autónoma, según explica Gómez Smyth (2016), a partir de una memoria histórica emancipadora que se centra finalmente en los niños y niñas liberando de paradigmas opresores, consumistas, utilitaristas.

El Comité de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDN, 2013) aporta que el juego y la recreación contribuyen a todos los aspectos del aprendizaje y son también una forma de participación en la vida cotidiana que tienen un valor intrínseco para la niñez, tan solo en términos del gozo y el placer que proporcionan. Se sostiene, de esta forma, que es dentro del juego donde los/as niños/as aprenden de manera significativa, y es en las clases de educación física donde los/as docentes deben ofrecer espacios para la construcción de esas instancias. Estos conceptos, como el desarrollo del juego y el jugar, preponderando el jugar de un modo lúdico, son destacados por Gómez Smyth (2016) y el desarrollo de la disponibilidad corporal a su

vez por Gómez (1999).

Sin embargo Mansi (2017), a pesar de estos avances en la pedagogía, explica que la EF aún se encuentra en un proceso de resignificación, gracias a académicos/as, investigadores/as y docentes del campo, pero aún le falta atravesar un largo trecho disciplinar en cuanto a la formación docente para generar una verdadera transformación ya que, como afirma Rodolfo Rozengardt (2013), la Educación Física y el conocimiento continúa manteniendo una relación problemática que implica desafíos críticos en su porvenir.

1.6.10. Las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.

Este recorrido histórico planteado hasta aquí busca analizar la historia de la EF haciendo hincapié en las distintas disciplinas y visiones que influyeron durante y a través de sus pedagogías, como por ejemplo en sus orígenes, que eran disciplinantes, moralistas, competitivas, biologicistas, ya que una práctica pedagógica innovadora de la EF incluye una crítica hacia estos modelos hegemónicos.

En este apartado se analizarán las tensiones y los conflictos que se presentan en las pedagogías de la EF para poder reflexionar acerca de estas prácticas a partir de la visión innovadora.

La entrada en la perspectiva sociocrítica en la EF implicó una ruptura con la mirada dualista de épocas anteriores y una reificación del cuerpo, según Gómez (2007), provocando que pudiera pensarse a la Educación Física como disciplina en tanto su legitimidad, y también sobre su presencia ideológica en la escuela.

¿De qué hablamos cuando hablamos de legitimidad en Educación Física?

Legitimar significa presentar argumentos para la permanencia o inclusión de la

EF en el currículo escolar lo cual precisa apoyarse en una teoría de la educación. Sin embargo, los/as autores/as que veremos a continuación profundizan los argumentos en torno a la legitimidad, no sólo piensan los motivos por los cuales la EF tendría que encontrarse en la escuela, sino también las condiciones en que la misma se plantea allí, realizando una reflexión crítica tanto de su historia como de sus efectos en las prácticas pedagógicas en el presente.

A fin de poder pensar las prácticas pedagógicas, Gómez (2007) analiza la historia de la legitimidad de la Educación Física en la escuela, y se plantea algunos interrogantes como ser: ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? ¿Qué acciones pedagógicas legitiman la presencia de la Educación Física en la escuela? Así explica que las investigaciones sobre EF poseen dos perspectivas: la primera, la heterónoma, cuya visión es funcionalista, instrumental y positivista y, por otro lado, este autor analiza la perspectiva autónoma que es la vertiente crítica. De estas investigaciones surge que el/la docente crítico/a nace a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas; sus posturas llevan a pensar el por qué de la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología.

Gómez (2007) plantea repensar una reubicación del nombre de la disciplina, lo que posibilita una nueva perspectiva en su legitimidad: "(...) la Educación Física que concebimos no trabaja con el cuerpo de los otros, sino con los significados que los otros le atribuyen a su cuerpo intentando modelarlos, reconfigurarlos, y orientarlos hacia la conquista de la propia disponibilidad corporal" (p.37).

A su vez, Bracht (1996) expone que la perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la Educación Física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma, propia de

la Educación Física.

Por su parte, Gómez Smyth (2017) señala que la perspectiva autónoma “toma a la corporeidad-motricidad y a la dimensión lúdica, como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física” (p.9). Asimismo Pedraz (2007) expresa que la propuesta podría ser que la Educación Física sea suprimida en la escuela o, haciendo un camino previo que es el de la opcionalidad de la asignatura. Sus posturas llevan a reflexionar sobre el *para qué* de la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología. Estas ideas de Pedraz (2007) provienen de pensar que la Educación Física, tal cual está concebida, se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan, como así también los contenidos de enseñanza que allí se presentan a las/os estudiantes.

En el caso de la visión heterónoma de la EF, ésta retoma la visión deportivista, establecida por un colectivo de actores adherentes a la ideología dominante burguesa, ya que encontraron en el deporte un sentido absoluto de ser educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante.

Es interesante cómo Bracht (1992) habla de estos dos modelos de legitimación de la EF, el heterónimo y el autónomo, que en la actualidad siguen vigentes en las prácticas pedagógicas. El primero se basa en las disciplinas biológicas y sociológicas funcionalistas, en ellas se acentúa la función social ligada al mundo del trabajo; mientras que el modelo autónomo; en la antropología filosófica y la fenomenología, como referentes teóricos y centrando su perspectiva en la dimensión lúdica del ser humano. Aunque subraya que la perspectiva más predominante en la escuela es la heterónoma que toma a la EF como fomentadora de salud y del desarrollo del

sentimiento cívico.

A partir del recorrido realizado queda claro que para construir su identidad la EF debe realizar una crítica histórica y actual de su papel en la pedagogía escolar y sus prácticas pedagógicas-sociales, ya que como afirma Bracht (1992) se ven fragmentariamente las prácticas innovadoras en un convivir de las dos perspectivas debido a que la escuela es un medio de reproducción cultural y por este motivo, para este autor, la autonomía está en discusión.

La EF no puede separarse de la cultura para entrar en la escuela y esa es la paradoja mediante la cual la EF obtuvo su legitimidad a través de la inclusión del deporte en sus prácticas pedagógicas y al mismo tiempo, para este autor, perdió su autonomía.

Surge la siguiente pregunta: ¿Cómo tratar a los rastros de historia presentes en la EF para construir una mirada crítica de la misma?

La visión arraigada y que prevalece en la escuela actualmente es la visión deportivista, nuestro objetivo es reflexionar sobre la EF, en este caso en su modelo heterónomo de legitimación desde esta visión.

Sobre la visión deportivista, en relación al deporte como contenido a enseñar por la EF, el movimiento crítico de la Educación Física se ocupa de marcar las desigualdades reiteradas del sistema deportivo, que siempre se camufla, pero no obstante no logró ingresar en la historia a la par de la EF y sus reflexiones y críticas en la actualidad. El deporte de alto rendimiento es homogéneo, las reglas se encuentran previamente pautadas y no hay margen para lo creativo. El único objetivo del mismo es ganar sin importar el costo. Es interesante cómo Kirk (2010) anuncia - de modo pesimista- la “defunción” de la EF si se profundizara el futuro avance del deporte como su representante en la escuela.

Las visiones críticas del deporte en la enseñanza afirman que el mismo llega a la escuela con la justificación de que es “saludable, educativo o participativo” ubicándolo así como sinónimo de la EF, con una marcada influencia de las ideas provenientes de la visión higienista que lo respaldan aún. El modelo o la perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, desde la Educación Física crítica se intenta denunciar, exponer ideas y supuestos tendientes a proponer una visión diferente y posiblemente autónoma. Así es como la entrada del deporte en las clases de Educación Física tuvo su análisis desde esta perspectiva, como afirma Bracht (1996):

Retomando la visión deportiva como visión heterónoma y establecida por un colectivo de actores respetuosos y adherentes de la ideología dominante burguesa, encontraron en el deporte un sentido de ser como educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante (p.9).

Asimismo, Bracht (1996) continúa su crítica al movimiento “deporte para todos”, según este autor el mismo tiene un correlato en tanto la ideología burguesa, ya que explica que es propuesto como una forma de recreación para la clase trabajadora, al servicio de la fuerza de trabajo, se espera que con ello los/as obreros/as descansen para volver a producir, es decir, observa a la “recreación”, con forma de deporte, como un proceso de control social.

En su llegada a la escuela el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o participativo, sin embargo y a pesar de esto, la Educación Física deportivizada, en algunos casos ha profundizado las desigualdades sociales, por selectividad y exclusión de las que se nutre y por medio de la cual existe y, asimismo, genera imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la

cultura física.

Es posible que la perspectiva crítica en EF abra un campo de posibilidad tomando en cuenta al deporte, no descartándolo directamente, como así también las nuevas experiencias que podrían brindar su integración a otras propuestas, como afirma Gómez Smyth (2017): "(...) la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y mini deporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa" (p.11).

En el nivel secundario, los NAP (MECyT, 2011b) establecen que se deben ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan a "la participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos" (p. 50).

Es importante destacar que no sólo el deporte ha realizado su entrada en la escuela con el objeto de profundizar la selectividad, competitividad, y el disciplinamiento a través de la dominación y control de los cuerpos, también existen prácticas pedagógicas que incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la denominada "gimnasia", alejando a la EF de su finalidad lúdica. Como explica Gómez Smyth (2017): "Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos" (p.14).

En el deporte todo se hace previsible, esperable, si aparecen acciones que modifiquen su linealidad, se castigan, se oprimen y se enderezan rápidamente con sanciones disciplinantes, o bien, con cambios reglamentarios externos a los

participantes para que no vuelvan a ocurrir. Al respecto, Bolívar, como se citó en Gómez Smyth (2017), expresa que: “Las normas de cada deporte no fueron hechas ni pueden ser modificadas por los deportistas, una enseñanza clave del deporte es justamente el respeto y la observación de sus normas” (p.15).

Durante los últimos años, y a partir de los años 80, la Educación Física tal cual se conocía entra en crisis y surgen movimientos renovadores que denuncian la desigualdad. A partir de este punto crítico en la historia de la EF se comienza a reflexionar sobre su función social y la de los docentes. Existe una distancia entre los logros políticos académicos de la Educación Física y las prácticas pedagógicas de los/as docentes y, según el recorrido de los y las investigadores/as, esta distancia está a cargo de las culturas hegemónicas.

Alineado en la perspectiva de cambio, Bracht (2010) analiza los obstáculos que se presentan para la EF en la escuela con el fin de superar el lugar de ese cuerpo no subjetivado a ser provisto de elementos, lugar de dominación y control. Uno de los obstáculos es la resistencia de la institución escuela, por ese motivo este autor apunta a que son las y los docentes quienes tienen que cambiar su conciencia en pos de construir una EF transformadora de las hegemonías históricas impuestas en su nombre y práctica. Otra de las críticas que observa este autor es que la formación inicial del docente no tiene espacios para el análisis de las prácticas pedagógicas con sentido crítico y reflexivo.

Otro problema que menciona este autor radica en que en muchas ocasiones la perspectiva crítica se señala como “muy crítica”, sin propuestas, cuando el objetivo real de la Educación Física crítica es analizar cómo funciona un dispositivo ideológico, por ejemplo en el análisis histórico de las reglas en el deporte que no se pueden cambiar y cómo ello colabora con la hegemonía.

Bolívar (citado por Gómez Smyth, 2017) afirma:

El deporte como tal, no es un medio ideal de educación, salvo que se esté hablando de otra educación, no ya para el cambio sino para la adaptación del individuo a una sociedad represiva, antidemocrática, competitiva por excelencia para poder sobrevivir, estratificada, normatizada, etc. (Bolívar, 1986, p. 126).

En cuanto a la perspectiva de la idealización de aquello que es saludable en la EF, el recorrido de la perspectiva crítica ha establecido también que existe una clara diferencia entre hacer ejercicio físico y realizar prácticas corporales, ya que estas son históricas y sociales. Se hace necesario, entonces, que la investigación se oriente a la práctica pedagógica de la EF, las investigaciones a nivel macro generan mayores aportes sobre las características de los imaginarios sociales de la EF. Vicente (2007) afirma que el avance que se ha realizado en cuanto a los docentes de Educación Física es sobre la práctica pedagógica.

Otra de las perspectivas críticas en la EF se enfoca en las culturas escolares y se han realizado investigaciones en este marco. La cultura de la escuela tiene influencia en la forma de enseñar. González, Fensterseifer (2007) realizan una investigación sobre docentes con prácticas bien sucedidas y procesos de abandono de prácticas docentes en la función. Almeida y Fensterseifer (citados por Gómez Smyth, 2017) desarrollan en su investigación la construcción de sentido de los/as profesores/as de Educación Física y éste no se configura sólo en la formación universitaria sino en la interacción social. Para esta perspectiva se hace necesario que los/as docentes se vinculen con procesos de investigación a fin de poder realizar un aporte y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas.

Algunas líneas de investigación estudian la historia de vida de los/as docentes como así también el agotamiento docente, como Almeida et al. (2007), (citado por Gomez Smyth, 2017). Mencionan que uno de los motivos del agotamiento es el cambio del vínculo docente-alumno/a donde se produjo una modificación del respeto por la autoridad y las familias se otorgan mayor autoridad. Silva Machado et Al. (2010) afirman que existe una dificultad en las y los docentes para explicitar su función, esto se relaciona con el abandono por parte de la comunidad escolar, ya que se desconoce el sentido de la Educación Física escolar, generando así las condiciones para el abandono funcional por parte de la/el docente y/o (al mismo tiempo) de la Educación Física. A partir de esta cuestión es posible pensar aquello que afirma Silva Machado et al. (2010) en cuanto a que sostener prácticas innovadoras sucede cuando las y los docentes pueden comprender la función social de la Educación Física. Esta modificación podría ser posible a través de las investigaciones etnográficas, estudio de casos e historia de vida de la Educación Física ya que estos proyectos e indagaciones se aproximan a la práctica cotidiana en la Educación Física en el contexto escolar.

En este sentido Gómez (2017) explica que las investigaciones tienen que tener la voz de las y los docentes, con un estilo biográfico, observando los estilos pedagógicos y sus causas, dando cuenta así que devenir docentes críticos/as implica una profunda reflexión, no sólo sobre la tarea sino también sobre el derrotero vital de cada profesor y profesora de Educación Física.

Analizando diversas investigaciones, Gómez (2017), en cuanto a los distintos tipos de docentes, buscando analizar los modelos pedagógicos en las investigaciones que recorre, como resultado encuentra lo que denomina como una pedagogía de la sombra o “docente tira pelotas”. Estos hallazgos son el efecto de la fatiga de las y los

docentes que trabajan en varias instituciones por motivos de la precarización de las economías actuales y neoliberales. El autor hace una relación con experiencias de origen en la Educación Física y la cultura escolar. Otro efecto es la deserción de la docencia o empobrecimiento, la licencias en los cargos entre otros. En consecuencia de estos análisis es posible localizar dos modos de enfrentar el agotamiento docente: el docente de EF que es funcional y adaptado a las prácticas escolares, da elementos de juego o deporte y se aparta (llamado “tira pelota”) o, por otro lado, el “desinvertimiento” que se produce en los casos de las licencias laborales.

Otras cuestiones de importancia que observa Gómez (2017) sobre la investigación científica en EF es que en vez de observar, se realizan solo críticas lo cual dificulta traducir los avances epistemológicos al campo de las prácticas pedagógicas.

Silva Machado et al. (2010) analizan a las y los docentes, y dividen en tres tipos: el primero para quien el contenido a enseñar son las distintas técnicas para luego llevarlas al deporte específico, el segundo denominado “tiras pelotas”, también conocido como abandono de la docencia o “recreacionismo” que plantea una actividad sin involucrarse o intervenir, y por último la o el docente innovador que es un modelo crítico reflexivo y progresista.

Las y los docentes críticos le dan una gran relevancia a la EF y poseen un gran compromiso con la materia. El contexto escolar no siempre los/as acompaña haciendo así, en muchas ocasiones, un camino en soledad. En relación a la evaluación, la o el docente crítico busca una evaluación formativa, compartida en donde es reflexivo/a y también puede tomar las autoevaluaciones como recurso.

Esta perspectiva además pone foco en el juego y en los jugadores, donde los jugadores son participantes y generan sus propias normas sin rigidez, como afirma

Gómez (2017), en función de las pautas que enuncia Bolívar, con el objetivo de alejarse del deporte y acercarse al juego.

El análisis bibliográfico que realiza Gómez (2017) da cuenta del estilo docente que realiza prácticas pedagógicas emancipatorias y extrae las siguientes características que luego desarrolla:

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica. Visión y función social de la Educación Física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de propuestas de enseñanza.
- Modos de planificación/programación y organización de la clase.
- Relación vincular con los/as educandos/as.
- Prácticas evaluativas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Intervenciones en el juego y el jugar.

Según Moren (2017) hay diversidad de propuestas a enseñarse pero debería superarse la concepción que considera al cuerpo como movimiento para entrenarlo, disciplinarlo, etc. y que se pueda escuchar a los/as educandos/as con el fin de participar en su creatividad, reflexión, solidaridad.

Quizás la pregunta que ronda entre las investigaciones sobre el modelo de la EF socio-crítica emancipatoria es ¿por qué no todos/as los/as docentes no siguen este modelo? La respuesta se encuentra en los/as autores/as Silva Machado et al. (2010) que buscan investigar las historias de vida de distintas/os docentes de Educación Física y escuchar aquello que los y las agentes escolares tienen para decir. Observan, en investigaciones de corte cualitativo, una fase de desinvestidura, presente en los períodos finales de la carrera docente, en la cual el trabajo pierde

centralidad en su vida.

La desinvertidura de la Educación Física puede definirse no como una fase, sino como un estado. Generalmente, según se describe en las investigaciones nombradas, el/la docente se encuentra en estados en los cuales no presenta grandes pretensiones en sus prácticas; sólo la de ocupar a sus alumnos y alumnas con alguna actividad.

Silva Machado et al. (2010) definen la clase de EF como algo más complejo que “ocupar” a los/as estudiantes con una actividad. La describen como: a) un fenómeno vivo; b) dotada de intencionalidad; c) los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los/as alumnos/as del grupo; d) una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo; e) una clase supone, por parte del/la profesor/a, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos/as construyan y/o de la capacidad que pretende que los/as alumnos/as desarrollen.

Gómez (2017) afirma que existe una dualidad en las clases de Educación Física puesto que por un lado se encuentran los intereses y por otro los contenidos a desarrollar. Desde esta propuesta o concepto busca pensar a un/a docente emancipador/a: aquel o aquella que puede reflexionar sobre sus prácticas, ya que quien no se vincula con el campo de la práctica cotidiana docente no puede producir aportes en la misma.

En su evolución la EF fue, desde un comienzo, una práctica instructiva para luego transformarse en una práctica deportivizada y sus fundamentos fueron configurándose a través del “ser saludable”, educativa o participativa. Esta idea la toma Gómez (2017) de Kirk (2010) justificando que fue el único cambio que hubo en la EF en 100 años. Así las cosas, Gómez (2017) afirma: “Claro que la construcción

de la pedagogía crítica de la educación física no se ha podido consolidar en el tiempo...” (p.5). Es decir que la pedagogía crítica es una construcción que necesita de tiempo.

Gómez (2017) detalla las características de una o un docente emancipador:

Podemos interpretar que por un lado el estilo de docente que estamos intentado conformar debe contribuir a la autonomía relacional entre los/as educandos/as y docente, posibilitando que el propio estudiante sea el creador y descubridor de sus aprendizajes, claro que siempre en relación con otros (pares, docentes, directivos, etcétera), y al mismo tiempo establecer la posibilidad de criticar los valores éticos y morales dominantes en la sociedad, tales como la injusticia, la discriminación, la competitividad, la corrupción, etcétera, buscando vínculos de comprensión, diálogo e interacción dentro de los grupos-clase que promuevan el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la opresión ejercida por sistema social (p.6).

Analizando lo situado con antelación según Gómez (2017) el/la docente emancipador/a tiene que poder ser reflexivo/a, crítico/a con sus prácticas y con el orden social, con las tradiciones, permitiendo el debate y el diálogo con el fin de que en sus clases tenga autonomía y autoría.

Asimismo Gómez (2017) agrega que: “(...)desde una perspectiva crítica 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” (p.6).

Los propósitos que afirma Gómez (2017) para poder alcanzar estas perspectivas son:

Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo, crear un binomio, corporeidad-motricidad, recuperación y sostenimiento del sentido lúdico, creación de cultura corporal, reconocimiento del otro como sujetos de derechos en tanto la construcción de su género, estética, gusto. Buscando la autonomía y la disponibilidad corporal singular comprendiéndose en un contexto socio-histórico que expresa tendencias homogeneizantes (p.7).

Faria et al. (2012) destacan un reconocimiento del lugar del o la docente de Educación Física y su formación sumado ello a su interacción con el ámbito escolar, a partir de la renovación de la mirada de la EF en Brasil durante los años 80'. Asimismo afirman superar esta tradición a partir de "la enseñanza en las escuelas que permitan a los alumnos una apropiación crítica de la cultura del acervo cuerpo-movimiento" (p.1). Pero varios investigadores de la EF en Brasil relevaron la imposibilidad de llevar esos cambios de paradigma a "la escuela de todos los días". Esa dispersión no favoreció la transmisión de ideas y experiencias. La pregunta, entonces, sería, cómo difundir estas situaciones educativas sin aplanarlas u homogeneizarlas, reconociendo esta diversidad como parte de lo escolar. Las dificultades para traducir los avances de la experiencia pedagógica en las escuelas según Bracht (2007) tienen que ver, justamente, con el trabajo en ese contexto.

Para Bracht (2007) las/los maestras/os innovadores tratan al movimiento en todos sus aspectos (fisiológico, antropológico, etc.) contextualizando entre la teoría y la práctica, modifican los contenidos de un modo coactivo, se dirigen a las y los estudiantes como objeto y sujeto de conocimiento, utilizan diversas formas de

evaluación involucrando a los/as estudiantes en las mismas, y articulan con el proyecto educativo en la escuela.

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

1.7.2. Sentidos de la planificación en la EF

Como afirman Corrales et al. (2008), la planificación en las clases de Educación Física en la escuela se pregunta por el sentido de la Educación Física y el rol que ocupa.

¿Cómo se planifica? ¿Qué factores se tienen en cuenta para poder realizar una planificación? ¿Cómo es la conducción de las clases? ¿Cómo se interviene? ¿Qué tipo de actividades realizar? ¿Qué estrategias se utilizarán?

Esta asignatura posee variables puesto que no siempre se da en un mismo espacio, ni cuenta con los mismos recursos, ni están presentes los mismos modelos docentes.

El/la docente tiene el compromiso de planificar para poder organizar sus prácticas y su planificación debe ser reflexiva e inclusiva buscando formar sujetos, reflexivos, autónomos y solidarios, fomentando el diálogo, debates e intercambio de opiniones. Por estos motivos Corrales et al. (2008) afirman que planificar es un acto, porque es el ejercicio de enseñar y el derecho de aprender.

En consecuencia el acto de planificar va a permitir tomar distancia y hacer una revisión con perspectivas de mejora repercutiendo en los procesos pedagógicos.

La planificación tiene dos procesos: mentales y de producción escrita, ya que es un acto de anticipación.

Los sentidos de la planificación según Corrales et al. (2008) son: construir un instrumento junto con una hipótesis de trabajo, socializar sus experiencias; dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo; construir la memoria didáctica de la institución; además de ser, en la institución, un requerimiento administrativo.

Es así que la planificación resultará en el significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógica en Educación Física pudiendo tener uno o varios sentidos como ser: burocrático/administrativo, organizativo, prescriptivo, de socialización formal de la propuesta, como una memoria didáctica, instrumental: para revisión de la práctica, flexible, para el diseño de experiencias innovadoras con el objeto de brindar la posibilidad de prácticas corporales y otros.

Los criterios de planificación para Corrales et al. (2008) se basan en que una planificación debe poder ser construida de forma colectiva propiciando espacios de intercambio conjuntos teniendo en cuenta el contexto, con esto hace referencia a las características de los establecimientos, diseño curricular, alumnas y alumnos. Pudiendo así ser útil, flexible y aplicable a las prácticas y a lo que sucede en cada clase.

Por otro lado, debe ser comunicable a las autoridades educativas, debiendo poseer un formato particular, teniendo que ser coherente.

Rozengardt (2011) afirma que para poder pensar la Educación Física es preciso pesquisar el sentido académico de la materia y el lugar que ocupa en la institución -la escuela-, procurando que los contenidos estén relacionados con las problemáticas actuales. Como explica este autor, el modelo de planificación que se llevará a cabo en las clases de Educación Física estará relacionado con la concepción del cuerpo ya sea como organismo o la que el autor propone que es “el cuerpo como una construcción social, formado en la historia personal del sujeto, quien en la relación

que establece con su medio, va constituyendo mediadores psico-socio-culturales” (p.2). También hace hincapié en la historia puesto que la imagen del cuerpo fue mutando hasta transformarse en lo que hoy es, un cuerpo que tiene una cultura, que se encuentra en una sociedad, que posee ideologías. Es decir que al planificar también se hacen visibles las ideologías de los/as docentes y su posicionamiento en la enseñanza de la EF.

Los contenidos a enseñar a lo largo de la historia fueron cambiando, para Rozengardt (2011) los contenidos están relacionados con el tema y problema:

Los temas, como el contenido organizador, que establece los principales significados de las tareas. Los problemas, como las situaciones que requieren renovar las posibilidades (argumentos, capacidades, habilidades, nociones o conceptos, valoraciones, actitudes) del sujeto frente a la actividad motriz que lo desafía. En la didáctica, se trata de los contenidos y sus dimensiones (p. 6).

Este autor también explica que el modelo pedagógico se produce a través de un intercambio, y ello es cuando los niños y niñas adquieren el conocimiento a través de distintas actividades. Así, habla de una nueva concepción de la praxis, con esta idea hace referencia a que la acción motora está determinada por múltiples factores: el/la docente tendrá que intervenir en descubrir los emergentes del movimiento. Los aspectos que debe tener en cuenta un/a docente para planificar una clase son: biografía, característica motriz, conformación social, relaciones sociales del grupo, problemas latentes, los emergentes, el grado de dificultad de las actividades. Las prácticas tienen las siguientes características: las tareas espontáneas, aquello que surge en el momento y tareas elaboradas que son propias de la planificación y

codificada sobre lo que se entiende de la tarea. Por su parte Gómez (2016) refiere que, dependiendo el posicionamiento ideológico y político que posean los/las docentes, es el tipo de prácticas que realizarán. Para un/a docente constructivista, como afirma este autor, el conocimiento se construye junto a sus alumnos/as.

1.7.3. Modalidades de planificación

El/la docente puede optar por diferentes modalidades de planificación a partir de las cuales se pretende enseñar un conjunto de contenidos que se organizan y secuencian explicitando las relaciones que poseen entre sí y fortaleciendo de, este modo, su aprendizaje significativo. Pero no sólo se trata de organizar contenidos, la planificación, según Corrales et al. (2008) es una 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/as educandos/as, así como también su perspectiva frente a la evaluación.

¿Cómo se planifica? Como explican Corrales et al.(2008) “El acto de planificar puede remitir a dos procesos diferentes: por un lado, a los procesos mentales que realiza un sujeto cuando pretenden organizar alguna actividad, tanto en su vida profesional como en lo cotidiano; por otro, a las producciones escritas que pretenden servir de guía durante la realización de dicho proceso” (p.8).

Existen varias modalidades de planificación como ser un Proyecto didáctico, mediante unidades temáticas, unidades didácticas, secuencias didácticas, planificación no escrita / cuaderno del docente (Bitácora), plan de clases.

En la planificación mediante proyectos didácticos, como afirma Corrales et al. (2008) se piensa en un producto final como pretexto:

En un proyecto didáctico las actividades se articulan para alcanzar los logros esperados, y el producto que se obtiene constituye para el docente la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares; de allí que producto final, actividades y contenidos sean “los elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto”. En tal sentido, esta modalidad puede ser oportuna cuando se planifica, por ejemplo, la realización de un encuentro recreativo-deportivo que tendrá lugar cada dos meses. En este caso, el proyecto culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos/as (p.9).

En el caso de la planificación por medio de 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. Estas modalidades de planificación tienen que poseer expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación y recursos, etc.

En las unidades temáticas, según Rozengardt (2011), las mismas se basan en: “desafíos cognitivos (problemas) que le propone el medio” (p.11). En cada etapa se sugiere crear un nuevo desafío.

Entonces como afirma Rozengardt (2011):

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

Otra modalidad posible es la planificación por medio de unidades didácticas. Esta forma de planificación se presenta a través de un eje de contenidos que se organiza, por medio de secuencias didácticas, su inicio, desarrollo y finalización que coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para la unidad elegida. Como afirma Corrales et al. (2008) la diferencia con lo que sucede en los proyectos didácticos, radica en que se trabaja mayormente en torno a una construcción:

(...) no se establece un producto final del tipo de los eventos o los objetos; además esta modalidad suele tener una lógica de construcción diferente, ya que la elaboración de los proyectos se desarrolla propiciando el consenso con los/as alumnos/as respecto de las producciones a realizar. Ahora bien, aunque esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda abordar su tratamiento favoreciendo también procesos participativos con los/as alumnos/as (p.9).

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del/la alumno/a, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles, entre otros) 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. La planificación didáctica se encuentra dividida en tres modos de realizarla y estos son: unidades paralelas o

alternadas, unidades transversales, unidades intermitentes:

Unidades **paralelas o alternadas**: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos unidades impartidas alternadamente en el horario normal de clases.

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.

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.

La secuencia didáctica 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 a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa.

Por otro lado, se encuentra la planificación no escrita o cuaderno del docente (o bitácora) que es un procesamiento a partir de organizar mentalmente sucesos que van a ocurrir y cuenta con 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 posteriormente la transfiere a la escritura tal cual ocurrió. Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral.

Otra variante de planificación es el plan de clase que 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.

Como se viene exponiendo existe una diferencia sustancial entre el modo de la planificación y los contenidos seleccionados entre la EF tradicional y la planificación que realizan los/as docentes, críticos, transformadores/as. Estos/as docentes no incorporan a su planificación las modalidades más tradicionales, es decir, planificar a partir de unidades didácticas, temáticas, o secuencias didácticas ya que estas imponen objetivos y temporalización de la actividad pedagógica, como explica Gómez (2016), y no tienen en cuenta los intereses, ritmos y necesidades de los/as estudiantes. Las/os docentes transformadora/es buscan la autonomía reflexiva, proponen innovar en los contenidos, modificar su tratamiento incluyendo a los/as estudiantes como parte del proceso de aprendizaje, tomando en cuenta sus decisiones por ejemplo la autoevaluación, y articulando la EF en proyectos institucionales como modo de dar legitimidad e integración a lo escolar y dar difusión a sus saberes. Estos/as docentes no organizan su clase de modo tradicional: entrada en calor, ejercicios, etc., porque las clases no se tratan de momentos sino del valor de experiencias compartidas, se toman los emergentes y temas que llevan los/as niños/as a las clases en un desarrollo participativo.

Finalmente Gómez (2016) refiere que los/as docentes transformadores/as de Educación Física, aquellos/as no tradicionalistas, poseen distintas modalidades de planificación en forma de Proyecto de Educación Física, cuaderno bitácora y proyecto didáctico, y además suelen elaborar los materiales didácticos para ampliar las experiencias en clase. El jugar es un punto central para realizar estas prácticas de planificación, no tanto el jugar como tema sino dentro de la posibilidad pedagógica que brinda propiciar escenarios para que el jugar suceda o se estimule lo lúdico con la presencia de las temáticas sobre los valores, el afecto, la construcción, y el género. Coincidimos en, como explica Rozengardt (2011), que la planificación es una herramienta que podemos transformar en instrumento que nos permite que sea liberador de saberes y no prescriptivo.

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

Los procesos históricos de la EF dan cuenta de que en cada siglo ésta tuvo distintas formas de acceder a su legitimidad, tanto de forma heterónoma como autónoma, hasta llegar a la contemporaneidad en la que distintos representantes teóricos comienzan a pensar la EF desde una ruptura paradigmática que invita a preguntarse qué contenidos se enseñan y de qué modo.

Estos movimientos traen consecuencias actuales en la identidad de la EF. Gómez (2015) afirma con tenacidad que la EF es fundamentalmente una praxis, lo que va a distinguirla de otras disciplinas escolares y de lo que va a tomar su relevancia.

Históricamente se puso en juego la identidad de la Educación Física a partir de los saberes disciplinares que la atravesaron históricamente y la construcción de sus

sentidos, condicionada sociopolíticamente.

Según lo anteriormente expuesto esta disciplina presenta movimientos y tensiones de saberes de la cultura corporal que pueden observarse en los desarrollos curriculares vigentes, entonces se hace necesario establecer cuáles serían esas tensiones. La crítica a la que apuntan varios/as pensadores/as es que los saberes sociales que operan para la EF son transferidos a la enseñanza, sin tematizarlos o reflexionar al respecto. ¿Qué nivel de conciencia poseen los/as docentes de estas legitimidades? ¿Lo exponen en sus prácticas? ¿Se encuentran abiertos/as a esa reflexión?

Gómez (2015) explica que en la educación física se transmite un saber cotidiano centrado en el cuerpo y movimientos y que en la oferta curricular actual en la EF hay una superposición de corrientes dependiendo de la influencia social. La multiplicidad construyó las Identidades de la EF en capas de legitimidad a través de la historia. Existen tres corrientes de legitimación heterónoma: La EF como agente homogeneizante-disciplinante, agente de salud, deportivismo competitivo dentro de la sociedad capitalista/individualista. En la actualidad es posible observar estos interjuegos de estos tres agentes en las planificaciones, en el manejo de los contenidos.

En cuanto a la legitimidad autónoma es posible referirse a dos corrientes. Realizando un breve recorrido histórico; como ya anticipamos, en 1970 surge la psicomotricidad, lo positivo de este enfoque es que se centra en los sujetos pero su confusión reside en que otras materias la utilizan como soporte para su enseñanza, la danza y otras ramas surgen con el corporeísmo en Europa y USA. En la década de 1990 la EF se centra en los juegos y sus múltiples beneficios, teniendo en cuenta los juegos motores, en esta etapa lo lúdico es omnímodo según Gómez (2015); aún

pueden encontrarse estas influencias en los currículos actuales. A su vez, en la misma década las reformas educativas reforzaron el carácter epistemológico de la EF como una práctica social de intervención por la cualidad educable y educativa del cuerpo humano.

Retomando la referencia de Gómez (2015) sobre la Educación Física como aquello que las y los docentes hacen en cada práctica, a lo que llama praxis, así afirma:

La educación física es lo que los profesores hacen cotidianamente: transmitir un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento. Este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en el proceso de socialización, aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidades personales.

A la vez, la adquisición de procedimientos ligados al cuerpo y al movimiento posibilita, vía la capacidad reflexiva, la progresiva toma de conciencia de conceptos, valores y actitudes, y la puesta en juego de emociones, por lo que estamos frente a una práctica social potencialmente capaz de movilizar las actitudes que hacen al desarrollo humano en forma sino suficiente, cuando menos íntegra. (p.109)

Gómez (2015) y otros/as autores/as intentan explicar el lugar que debería ocupar la EF en la escuela como una rama social que intenta comprender a la sociedad. Rozengardt (2017) afirma: “las problemáticas que han dado lugar a la implementación, de la Educación Física en las escuelas, desde su origen a fines del siglo XIX, no han estado ligadas a la transmisión de conocimientos, sino a la

producción de ciertos efectos sobre la población” (p. 40). Como se ha mencionado anteriormente estos efectos tuvieron que ver con el disciplinamiento, el higienismo, la eficiencia motriz, el nacionalismo a través del deporte y la producción de sujetos consumidores. Según Rozengardt (2017) estos efectos alejaron a la EF y le quitaron jerarquía en el mundo escolar.

Pedraz (2007) explicita que la enseñanza de hábitos corporales es arbitraria y proscribire a la homogeneización de los gestos y los gustos que mantiene la fragmentación social y las brechas de la desigualdad, en un proyecto de dominación cultural del cuerpo, tomando al cuerpo como dispositivo político, espacio de saber y de cómo atravesarse el cuerpo por esas clases podrá surgir un cuerpo, problematizarse, pensando sobre su imagen social y sus múltiples representaciones. Finalmente podría concluirse que el cuerpo no es un espacio neutro de significación, como afirma Pedraz (2007), sino un complejo campo de ideas y prácticas, atravesado históricamente.

En las últimas tres décadas se produce un reposicionamiento de la EF que busca su lugar en la escuela repensando la didáctica.

Según Rozengardt (2017) existen, para pensar la escuela, dos tipos de epistemología: una descriptiva de los objetos de conocimiento de la EF y otra más crítica de los conocimientos.

¿Cuáles son los conocimientos que están en juego de la EF como disciplina escolar? Rozengardt (2017) explica que debe existir una ampliación del capital cultural y experiencial entre los/as actores/as y a partir de ello realiza una propuesta epistemológica. Los elementos de la estructura epistemológica de la EF para este autor son: el objeto a enseñar, el sujeto que se apropiará del objeto, los conocimientos previos y la visión política pedagógica.

Conocimiento, saberes y efectos son los componentes del tratamiento de los

contenidos, podemos afirmar que Rozengardt (2017) distingue entre conocimiento y saberes, a partir de proponer que los conocimientos son la apropiación del contenido partiendo de un aprendizaje que incluya situaciones problemáticas e interrogantes a tramitar según las capacidades madurativas y culturales. En cuanto a los saberes afirma que los mismos son conocimientos que el sujeto necesita construir en el camino de la apropiación del objeto de conocimiento.

En relación a que el aprendizaje genere efectos en los sujetos, Rozengardt (2017) explica que: “Las tradiciones de la EF ubican su valor solo en la perspectiva de los efectos, desdeñando su capacidad de producir conocimiento y generar saberes”. Este autor identifica las prácticas en EF y arma una clasificación posible, entonces reconocer estos contenidos es importante para armar un sentido y significación así como también poder pensar el contexto y el interés de los sujetos según la etapa de su ciclo vital.

Para finalizar, Gómez (2015) se pregunta por la transposición didáctica y la problemática que plantea es el entramado de saberes en la Educación Física. Afirma que existe relación entre el saber que se transmite y su didáctica, su modo de transmisión. ¿Cuáles son los saberes legítimos (y sus procesos) a ser enseñados? Los objetos de saber son transformados, como explica Gómez (2015), por “las prácticas sociales que los investigan”(p.103). La EF no debe perder el “sentido prúsico” al investigar esos saberes. La proveniencia del término “legitimidad” proviene del campo positivista, a partir de la escuela de Frankfurt, y aquellos acuerdos de las comunidades científicas, que plantearon la relatividad de la verdad. Gómez (2015), entonces, refuerza el conocimiento práctico de la EF, y señala que la disciplina tiene “complejo de inferioridad”. Este autor expone que a nuestro parecer 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. Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.

- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad/motricidad.

- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.

- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.

- Diversificación de experiencias corporales.

- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular.

El juego y el jugar.

En relación a aquello desplegado hasta aquí, un/una profesor/a de educación física, innovador/a, transformador/a, hace circular en sus clases diversos ejes temáticos como el juego y el jugar, prácticas corporales deportivas, introyectivas, actividad física sostenible, prácticas corporales expresivas y artísticas, actividades cooperativas, prácticas corporales en la naturaleza, entre otras, a partir de las cuales surgen saberes a ser apropiados por las/os alumnas/os pero también la posibilidad de explorar aquellos saberes adquiridos que traen a las clases de EF.

En relación al juego y el jugar, es importante trabajarlo como eje central, no como recurso para un objetivo determinado, como ha afirmado Pavía (2009), aunque el juego presente esta faceta usualmente en las clases que proponen docentes. El jugar debe estar basado en el derecho al juego y el jugar en niños y niñas, favorecedor de experiencias que permitan desarrollar la disponibilidad corporal y motriz, junto a la expresión como el diálogo y la reflexión sobre conflictos intersubjetivos que puedan devenir de los juegos, y brindar de esta manera distintos aprendizajes para la vida en sociedad y el vínculo con otros/as.

Como referimos anteriormente Pavía (2009) explica que el objetivo no es enseñar juegos, sino enseñar a jugar de manera lúdica.

Es muy común que el juego se tome como estrategia metodológica en las clases de educación física, como instrumento, un medio a través del cual el/la docente presenta un contenido considerado relevante para la formación de educandos/as, garantizando un aprendizaje más ameno, atribuyéndole al mismo, en concordancia con Rivero (2011) cierto valor en las justificaciones escolares, perdiendo por otro lado, el valor del juego por el juego mismo, el juego como derecho fundamental de los/as niños y niñas.

Prácticas corporales sostenibles.

La Educación Física sostenible se vincula con el medio ambiente y su cuidado, supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, “práctica y aplicada, no discursiva ni abstracta, por lo que las situaciones de aprendizaje que plantea constituyen la sustancia de la realidad vital de los educandos” (p30), según Lagardera Otero (2009) quien también afirma:

La sostenibilidad también implica un nuevo referente cultural, pues arrincona definitivamente el antropocentrismo racionalista que se hizo fuerte con la Modernidad, para expresar que la especie humana forma parte de la comunidad de vida planetaria y que por su desarrollo cultural y tecnológico está moralmente obligada a su cuidado y protección, sustituyéndolo por un biocentrismo mucho más sensato y real. En vez de explotar el planeta la nueva cultura aboga por su cuidado, por limpiar y proteger el espacio que se nos ha dado para vivir con dignidad. (p.29)

La sostenibilidad cuestiona la idea de individualidad, sostiene derechos que igualan a los sujetos pero no como competidores. Cuestiona la idea del progreso como desarrollo del planeta sin límite. Refiere a la colectividad, a toda la comunidad de vida, y lo más importante, incluyendo al medio ambiente.

Esta transformación también incluye al deporte, un nuevo deporte, según explica Lagardera Otero (2009):

(...) un nuevo deporte, de un deporte sostenible que sea eminentemente respetuoso con la persona, con sus límites, que no se asuman riesgos innecesarios y que se lleven a cabo prácticas cotidianas con la finalidad de restaurar los daños ocasionados, de cuidado, de reposo, de modo que el deportista, que tanto y tanto exige de su cuerpo, aprenda a cuidarlo y darle todo lo que necesita para que sea capaz de vivir de modo apacible, feliz y sano (p.29).

De este modo, la educación Física sostenible debe renovar el paradigma de la

pedagogía transformando la mirada tradicional, incluyendo el contexto y las relaciones del/a sujeto/a con el entorno, de cual no está separado, y al cual no se puede ignorar, asimismo el sujeto es agente de esas conductas motrices sobre el entorno lo cual implica una responsabilidad a abordarse también en esta forma pedagógica. Así, Lagardera Otero (2009) describe las condiciones de la EF sostenible:

(...) cualquier programa renovado de educación física que desee elaborarse desde el paradigma de la acción motriz, campo susceptible de generar un área de conocimiento original y específica en el ámbito actual de la ciencia, se tienen que aplicar los principios siguientes:

a) Abandonar el planteamiento clásico en términos de aptitudes físicas y sustituirlo por un planteamiento en relación al contexto de la acción motriz, es decir, tener en cuenta las relaciones que el individuo establece con su entorno de acción. No es necesario separar al sujeto de su contexto de intervención, y menos aún para la descripción e identificación de las actividades (Parlebas, P., 2003b:3). Por esto conviene considerar las prácticas elegidas como situaciones motrices, noción que engloba a la vez al actor y a su contexto, y como éstas, de acuerdo a su lógica interna, hacen emerger o provocan entre los participantes determinadas conductas motrices, el eje central, no lo olvidemos, del nuevo paradigma en Educación Física: la persona como agente capaz de llevar a cabo la optimización de sus conductas motrices, en este caso, ayudado por la conducción y guía de un docente innovador y formado.

b) Identificar cada situación motriz por su significación relacional y humana, tomando en cuenta la vivencia global suscitada por la acción emprendida (Parlebas, P., 2003b:4). Lo cual implica tener en cuenta si se trata

de una situación psicomotriz, sociomotriz o comotriz; si consiste en un duelo entre individuos o entre equipos, de una competición concurrente o de un concurso, puesto que cada una de estas situaciones desencadena en los participantes diferentes emociones y vivencias, dado que suscita la aparición de conductas motrices muy diferenciadas. (p.35)

El autor mencionado expresa que la actividad física sostenible es una nueva cultura que necesita de modo urgente ser popular.

Prácticas corporales cooperativas

Respecto a estas prácticas enfocadas en lo grupal, Velázquez Callado (2015) explica que: “investigaciones han subrayado las ventajas del aprendizaje cooperativo para promover el aprendizaje motor y social en Educación Física” (p.234).

Este autor comenta que para que se logre el trabajo grupal cooperativo debe cumplir los siguientes requisitos:

(1) interdependencia positiva de metas, pero también de recursos, de roles...; (2) interacción promotora, o manifestación de conductas de ayuda, apoyo y ánimo dentro del grupo; (3) responsabilidad individual, de modo que nadie se escuda en el trabajo de los otros; (4) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, y (5) procesamiento o autoevaluación grupal, orientada a que los propios estudiantes sean capaces de identificar las

conductas manifestadas durante el trabajo grupal, relacionándolas, positiva o negativamente, con los logros alcanzados. (p.234)

Este es un proceso metodológico-pedagógico que favorece a la integración de los y las alumnos/as ya que aumenta su motivación y promueve la creatividad. Una característica de esta metodología es que busca la diversión de los/as participantes.

El fin de los juegos o las actividades cooperativas es el trabajo en grupo y lograr los objetivos entre todos los/as participantes como explica Velázquez Callado (2015): “(...) juego cooperativo como una actividad lúdica colectiva en la cual no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos para alcanzar un mismo fin o varios objetivos complementarios. Desde esta definición encontramos algunas similitudes con el aprendizaje cooperativo” (p.235) y esto se podrá observar en “sus habilidades sociales a la hora de afrontar los problemas que el juego les plantea y de alcanzar acuerdos que les permitan resolverlos.” (p.235).

Parafraseando a Velázquez Callado (2015) existe una diferencia entre el juego y el aprendizaje cooperativo, el juego como actividad y el aprendizaje como metodología extendida en el tiempo. Ambos pretenden distintas modalidades, los juegos, la diversión, el aprendizaje y promover objetivos didácticos. Ambos divergen en la evaluación, en el aprendizaje cooperativo la autoevaluación grupal es esencial. En el aprendizaje cooperativo la responsabilidad es central, los resultados que tenga el grupo depende de cada participante, en el juego cooperativo solo se necesita la responsabilidad grupal.

Este tipo de aprendizaje a partir de actividades y juegos cooperativos favorece el aprendizaje en cuanto a la emocionalidad y promueve la inclusión.

Los métodos organizativos varían según los autores, Velázquez Callado (2015) promueve las siguientes fases en la coordinación de la coopedagogía:

El enfoque de coopedagogía, o pedagogía de la cooperación, se plantea con un desarrollo en cinco fases: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo. (p.237)

Guitart (1990), citada por Torrente Miras et al. (2007), destaca el papel de los juegos no competitivos, dentro de las actividades cooperativas, ya que:

- El niño participa por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio.
- Aseguran la diversión al desaparecer la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado.
- Favorecen la participación de todos y todas.
- Permiten establecer relaciones de igualdad con el resto de los participantes.
- Buscan la superación personal y no el superar a los otros.
- El niño percibe el juego como una actividad conjunta, no individualizada.
- Favorecen sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.

Finalmente, distintos/as autores/as justifican la presencia de juegos cooperativos es importante por su único objeto: la diversión, sin el daño de una derrota, jugar para

superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros/as.

Prácticas corporales expresivas

En lo relativo a las prácticas corporales expresivas—artísticas se podría escribir largamente sobre ellas. Cena (2008) hace un recorrido sobre las influencias y definiciones sobre la expresión corporal que provienen de las actividades artísticas y que es influida por lo ideológico, la psicología, la pedagogía el arte y la EF desde 1950 en Argentina, anticipada a los tiempos, ya que en ese momento la danza libre no discriminaba género en sus prácticas.

Los temas que exploran estas prácticas son el espacio, el movimiento, los objetos, la música entre otros. Posee varias corrientes como ser la terapéutica, la metafísica, la artística, educativa. Está muy relacionada con la creación y la liberación.

Se diferencia de la expresión corporal ya que no se trata de un movimiento cualquiera, cotidiano, como expresa Stokoe (1987), (citada por Cena 2008). Cena (2008) explica que el movimiento expresivo va a contramano de los movimientos de ajuste y abarca las actividades “vinculadas al aprendizaje corporal de modo sensible y consciente, la comunicación, a la relación tónico - emocional con su cuerpo a partir del movimiento” (p.7).

La expresión corporal es un lenguaje que enriquece al movimiento expresivo por las múltiples vetas sensibles

Como enumera Cena (2008) contribuye a:

- reformular los significados socialmente atribuidos al cuerpo y su impacto en la subjetividad;
- ser críticos de dichos mensajes y modelos;

- gestar su danza y valores estéticos;
- desarrollar su disponibilidad corporal con mayores recursos expresivos, los que repercuten en su imagen corporal y en la soltura del movimiento;
- interactuar en grupo, movilizados desde su imaginación, creatividad y valores simbólicos y compartir socialmente juegos expresivos.
- aprender desde un cuerpo sensible y a desinhibirse;
- buscar nuevas posibilidades de hacer cosas distintas a través del juego, las exploraciones, los objetos, el ritmo, las calidades de movimiento, la imaginación, los otros y el movimiento.

En la expresión corporal cuentan el juego, el arte, la danza y todos los trayectos de esos proyectos, desarrollando la sensibilidad la percepción el recorrido estético, la imaginación la comunicación y la posibilidad de emocionarse.

Según Cena (2008) los contenidos de expresión corporal se organizan en cuatro ejes: senso percepción, expresión, comunicación y creatividad. El cuerpo propio organizado en zonas como el movimiento corporal, el cuerpo el espacio el tiempo y los objetos vinculados al movimiento. Al mismo tiempo incluye la improvisación y la composición. La música puede acompañar o no a las propuestas.

Para Schnaidler (2008) la experiencia humana del movimiento incluye diferentes lenguajes y enriquece a la EF, realiza una crítica a la perspectiva terapéutica de la expresión corporal, para este autor no hay un interior o un exterior, no hay un talento sino “sujetos en situaciones” (p.12), en cambio constante, sujetos de la experiencia, lo cual, a su vez, configura la subjetividad. Así este autor explica:

El sujeto de la praxis es el sujeto de la experiencia de movimiento, de una experiencia que “va siendo” en la búsqueda de reequilibraciones que

satisfacen, que redondean la experiencia de moverse, y aquí se hace necesario afir-mar: su resultado es continuidad de los movimientos cor-porales de una sociedad con las innovaciones del cuadro corporal. Y esta afirmación es válida para las técnicas más depuradas de la actividad deportiva, como para la compo-sición coreográfica grupal.(p.13)

A su vez el cuerpo es narrador de una sociedad, siendo el movimiento un lugar de múltiples posibilidades.

Schnaidler (2008) afirma que las prácticas corporales expresivas cuestionan los modelos corporales hegemónicos vigentes: “Es el desafío de posicionarse críticamente frente a los parámetros de la actividad física institucionalizada, discutir su “reactualización” interesada en el sentido de la repro-ducción de los modelos corporales (culturales) vigentes.”(p15).

Prácticas corporales introyectivas.

Es importante destacar que las prácticas introyectivas permiten desarrollar según Rovira Bahillo (2022) un “impacto emocional, afectivo y motor originado en la práctica de situaciones motrices introyectivas.”(p12). De manera tal que es importante incluir en las clases de EF “(...) una educación motriz consciente y sensitiva en la formación inicial de los maestros, una educación que contribuya a la adquisición de competencias sociales y personales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía con los demás, que oriente y estimule a los estudiantes, futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional”(p.12).

Lagardera y Masciano (2011) expresan que existe un proceso de alfabetización

motriz al que denominan creativamente “desanudarse”, cada persona independientemente de su cultura deberá aprender prácticas de comunicación de su cuerpo sensible, cómo identificar sentir y comunicarse y al mismo tiempo tener noción de unidad corporal, incluyendo también la exploración motriz. Como afirman estos autores:

Implica un conocimiento profundo de las estructuras fisiológicas, sensitivas, psíquicas y emocionales del ser, por esto es una práctica psicomotriz introyectiva necesaria para valorar de modo sencillo y económico el estado general de la persona al emprender cualquier tipo de acción, pero especialmente pertinente cuando éstas son de carácter motor.(p.3)

Estos autores no solo destacan que el cuerpo es una casa sino que es necesario cuidarla, enfocándose también desde la EF en la calidad de vida, experimentando e investigando el conocimiento de sí mismo sin que los arquetipos mentales tengan una influencia completa, asimismo ese cuerpo es memoria. Todas estas acciones requieren de un proceso de aprendizaje, como así explican los autores:

(...)una pedagogía de las conductas motrices que incorpore el campo de la introyección motriz como una vía de conocimiento profundo de sí y de la exploración motriz como el camino para desvelar el abecedario motor que marca la singularidad de cada cual. (p.4)

La Educación Física puede favorecer estos aprendizajes de procedimientos

para llegar al autoconocimiento, según cada persona, asimismo es posible ampliar las percepciones interoceptiva y propioceptiva en procesos complejos de autorregulación, mediante una conciencia de sí amplia, construyendo una realidad.

Estas experiencias están destinadas a aplicar los saberes personales para resolver problemas de la vida cotidiana, se construyen a partir de situaciones pedagógicas mediante tareas motrices y prácticas en situaciones reales, incluyendo el mundo emocional de los alumnos y alumnas, a quienes podría favorecerles aprehender sobre la autorregulación del sí mismo.

Esta autorregulación emocional, según los autores, permite “una convivencia mucho más pacífica”(p.8) en las sociedades occidentales además de los controles de los impulsos y la reacción inmediata, manteniendo límites al pensar, como afirman Lagardera y Masciano (2011): “una conciencia que sobrepase los lindes del yugo mental y sentir cada rincón del cuerpo, de la propia vida” (p.12).

Introspección u autoobservación, aprehensión sentiente, entonces, cumplen un papel fundamental en esta pedagogía, funciones que pueden ser ejercitadas.

La introyección puede ser descubierta o aprendida a partir de la motricidad, por eso la llaman introyección motriz, y esta pedagogía intenta crear condiciones para estas conductas y su aprendizaje para lograr un cambio positivo para cada persona “encontrándose a la escucha del discurrir vital”(p.13) que se encuentra siempre en el presente y es dinámico para lograr “felicidad vital”(p.14).

Esta pedagogía retoma ideas y prácticas muy heterogéneas como ser de yoga, Feldencrais, y otras.

Lagardera y Masciano (2011) ejemplifican y condensan a esta práctica pedagógica mediante la idea de desnudarse que implica un modo gozoso de estirarse y también tonificarse como así también explorar todos los rincones del cuerpo para

ajustar posturas, tonificar y tomar conciencia a fin de lograr equilibrio y bienestar, retomando también las acciones motrices aprendidas por cada uno/una en su recorrido singular, como también corregir y reaprender.

El autoconocimiento y la autorregulación emocional, gracias a autores como ser Parlebas, tienen un lugar destacado como competencias educativas importantes que también se vinculan con las expresivas y las cooperativas.

Prácticas corporales deportivas.

Las prácticas deportivas hacen una entrada en la EF avanzada la década de 1930 y en un principio han marcado a la práctica docente con una mirada dualista, según Aisenstein (1996). El deporte ha sido un fenómeno cultural y pedagógico al entrar en las escuelas, dando sostén a las prácticas docentes como explica Aisenstein (2001), recontextualizado pero con limitaciones, enfatizando procedimientos ligados al cuerpo, motrices, como analiza Gómez (2017), y frecuentemente desestimando otras áreas, destacada la importancia de deporte como contenido facilitador de la integración grupal y del desarrollo madurativo en la institución escolar.

Bourdieu (1978) indaga a la presencia del deporte en la sociedad y lo denomina como “consumo deportivo”(p.57) realizando una crítica como “una oferta que trata de satisfacer las demandas sociales”(p. 57). Para este autor el deporte es un campo relativamente autónomo, determinado por su propio “tempo”, con sus propias reglas, influido por circunstancias sociales y económicas y varios autores/as han retomado sus ideas para pensar críticamente la inclusión de este saber corporal en la pedagogía. En resumen: el deporte fácilmente marcó su inicio en la escuela como sistema de integración social y como práctica disciplinadora. Las críticas de los

distintos teóricos sobre la temática apuntan a pensarlo desde una perspectiva instrumental, siendo un enfoque acrítico su uso exclusivamente pedagógico. Ganar o perder, la vertiente competitiva, esconde las relaciones sociales intrínsecas en juego, este es un posicionamiento de los/as distintos/as autores y autoras que abordan el tema. Alentar la práctica deportiva en la escuela sin un análisis de las líneas de poder que lo atraviesan como práctica corporal histórica, reniega de las construcciones de la pedagogía crítica.

Por su parte Gómez Smyth (2017) afirma que la deportivización toma diferentes objetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y en muchos casos sinónimo de la EF en la escuela, no permitiendo la apertura hacia otras prácticas corporales, como afirma este autor:

En busca de reposicionarse respecto de las perspectivas críticas o progresistas de la Educación Física que han denunciado los abusos del deporte selectivo y de alto rendimiento en la escuela, el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o participativo. Sin embargo, esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico, sino que ha dado lugar a la permanencia en los proyectos curriculares sobre Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes. Bracht (1996, 2010), Vicente (2004, 2005, 2008, 2010, 2013), Kirk (2007, 2010a, 2010b), Lagardera Otero (2009) y Bolívar (1986) han advertido sobre los alcances futuros de la Educación Física deportivizada, en algunos casos indicando las desigualdades sociales, selectividad y exclusión que genera y, asimismo, la imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la cultura física. Según los autores, el deporte se ha ubicado como contenido preferente de la Educación Física y hasta ha construido un imaginario social

que lo llegan a situar hasta como sinónimo de ésta.(p.11)

Por otro lado De Marziani y Fabián (2011), en un estudio crítico, explican que las formas discursivas son variadas en cuanto al deporte, y debieran repensarse las siguientes categorías:

También observamos que en el espacio escolar conviven usos o “formas discursivas” muy diversas, tales como: deporte escolar, deporte infantil, juegos y prácticas pre-deportivas, juegos deportivos, etc. Estos usos o “formas” discursivas se utilizan para asignarles a esas prácticas supuestas características distintivas, diferenciadoras de las presentes en las instituciones deportivas, y en apariencia funcionan como respuesta a la crítica moralizadora que la educación física tradicional hace a los deportes, apoyándose en argumentos supuestamente próximos a la pedagogía o a la didáctica.(p.3)

También estos autores se preguntan cómo se enseñan los deportes en tanto contenido escolar. Como Aisenstein, explican que necesitan readecuaciones para su inclusión a partir de la enseñanza en el currículum escolar y critican la moralización del deporte, afirmando que aún no se ha indagado lo suficiente sobre qué se enseña cuando se menciona al “deporte en la escuela” (p.4).

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

Las prácticas corporales en relación con el medio ambiente o también llamadas “en la naturaleza” tienen que ver con el vínculo entre la EF - la Educación ambiental,

la vida en la naturaleza, con la preocupación por el medio ambiente y el desarrollo de prácticas sostenibles. En estas prácticas se reconoce el paisaje, la topografía, los deportes de aventura, las normas de seguridad y precaución, y los cuidados del entorno, desarrollando capacidades y habilidades físicas siempre en un aprendizaje recreativo y reflexivo para Parra Boyero y Rovira Serna (1996).

Según el diseño curricular de la Provincia de Chaco (2014) las prácticas corporales en el medio ambiente implican cierta espontaneidad y amplían la disponibilidad corporal ante ello:

Las prácticas corporales en el medio ambiente son aquellas que se desarrollan en un medio poco habitual que implica cierto grado de incertidumbre y donde los sujetos aprenden nuevas formas de moverse ampliando su disponibilidad corporal para enfrentar las condiciones cambiantes del medio ambiente (p. 50).

Tejada Mora y Gonzales Padilla (2009) explican que estos contenidos deben enseñarse multidisciplinariamente por todos los agentes de la comunidad educativa, basándose en la contemplación, el disfrute, el cuidado en entornos naturales al aire libre, desde una perspectiva ecologista. Estos contenidos incluyen la formación docente, comprendiendo la problemática ambiental actual, a modo de transmitirla a partir del trabajarla en la enseñanza.

1.9. Objetivos

Objetivos Generales

- Relacionar las modalidades y sentidos de la planificación con las propuestas de circulación de los saberes de la cultura corporal que seleccionan, proponen y hacen circular los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario y la función social asignada a la Educación Física .

Objetivos Específicos

- 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.
- Establecer los sentidos que los docentes de educación física le otorgan a la planificación.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen y hacen circular los/as docentes en Educación Física.
- Describir los niveles de formación alcanzados y la trayectoria profesional en la Educación Física escolar.

2. Segunda Parte: Materiales y Método

2. 1. Tipo de diseño

A partir de las ideas de Ynoub (2014) es posible pensarse que idear un esquema de investigación debe albergar en sí el germen de la pregunta sobre la mejor manera de realizar una interrelación de empiria y teoría, ante lo cual es necesario pensar un esquema posible y adecuado a fin de abordar este campo teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Es así que el tipo de esquema empleado para el desarrollo de la presente investigación, de acuerdo a la clasificación establecida por Ynoub (2015), y según el criterio del estado del arte y los objetivos, fue de tipo descriptivo/exploratorio Su alcance intenta describir el comportamiento de variables y/o identificar tipos o pautas características resultantes de la combinación de valores entre ellas. En este caso se buscaron describir variables tales como el sentido y las modalidades de planificación, los saberes de la cultura corporal, y la función social que se le otorga a la educación física, entre las y los docentes de educación física que llevan a cabo sus prácticas pedagógicas en el primer ciclo del nivel primario en el territorio de la República Argentina, durante el transcurso de enero del 2021 a enero del 2023.

Según el núcleo de problemas a tratarse en el presente proyecto y sus objetivos, el esquema conveniente a aplicar es de tipo descriptivo/exploratorio en función a una investigación macro de corte exploratorio que se viene desarrollando el desde la Universidad de Flores, denominado “Prácticas Pedagógicas en la educación física escolar”.

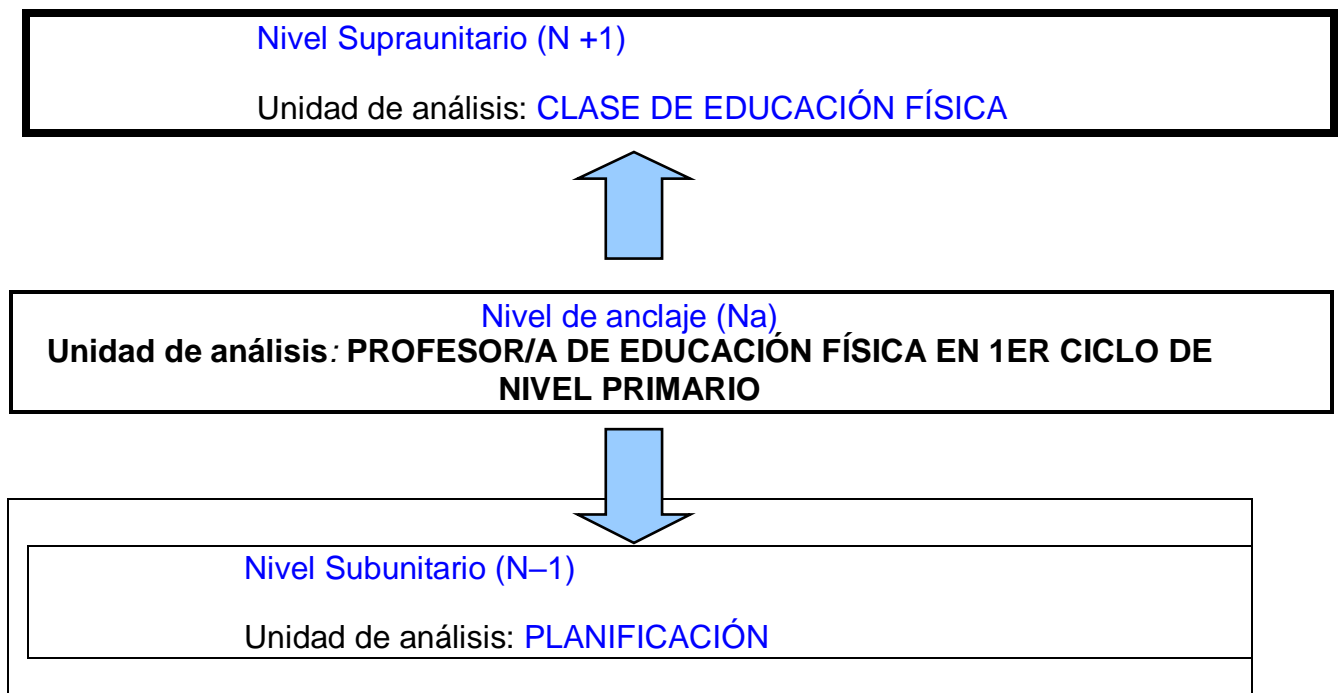
El presente esquema es de tipo descriptivo pues apunta a describir tanto las modalidades de planificación como los saberes de la cultura corporal que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar de 1º Ciclo del Nivel Primario, como así también conocer la/as función/es sociales que le otorgan los docentes y las docentes a la Educación Física; junto con los saberes de la cultura corporal que seleccionan, proponen y hacen circular. Se trata de un esquema de tipo descriptivo ya que se propone relacionar las modalidades y sentidos que se expresan en la planificación y las propuestas de circulación de los saberes sobre la cultura corporal, con la función social asignada a la Educación Física, relacionando e identificando de este modo las variables y su combinación posible de valores. Esta será la estrategia para hallar relaciones entre las variables.

Con respecto al tratamiento de la temporalidad, se trata de un diseño sincrónico/transeccional al realizarse un corte sagital del problema e investigarlo al momento de adquirir los datos. Los datos fueron producidos en el período comprendido entre enero del 2021 a enero del 2023 mediante la administración de una única entrevista a cada entrevistado/a.

Como afirma Vargas Cordero (2009): “Investigar es conocer, transformar la tradición y el rutinario quehacer hacia nuevas visiones de mundos contextualmente realistas.” (p.158) , así, esta autora hace referencia a que la investigación intenta producir un conocimiento significativo que permita reflexionar para luego poder actuar sobre acontecimientos históricos-sociales con fundamento científico. A partir de aquí se puede vincular que el instrumento de la entrevista es un medio para recolectar información sobre una muestra representativa del universo de los/las docentes de EF y obtener estos testimonios para aportar información significativa

que más tarde permita la reflexión y brindar estrategias de intervención en ese plano social. A partir de lo señalado es posible concluir que la herramienta técnica de la entrevista individual permitiría asociar sus datos a fenómenos sociales reales desde la mirada de los/as docentes entrevistadas/os.

2.2. Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos.



Variables para cada UA:

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

Variables:

- Saberes de la cultura corporal que circulan

U. A. (Na): Profesor/a de educación física de nivel inicial o primario

Variables:

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

U. A. (N -1): Planificación

Variables:

- Sentido

- Modalidad

Diseño operacional de las variables para cada unidad de análisis:

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

| Variables | Valores | Indicador | |
|---|---|--|---|
| | | Dimensión | Valores |
| V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Prácticas corporales expresivas–artísticas | Prácticas/actividades corporales que se realizan | Prácticas con sentido estético: Danzas, etc. |
| | Prácticas corporales introyectivas | | Actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal: Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras (actividades en las que la introyección motriz es una capacidad humana que implique conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo) |
| | Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura) | | Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices: Ausencia de interacción motriz. |
| | | | Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. |
| Actividad física sostenible | Actividad física sostenible | Prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. | |
| | | Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa. | |
| | | | Actividades para la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz. Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en |

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

| | | | |
|--|-------|--|--|
| | Otros | | |
|--|-------|--|--|

Unidad de análisis (Na): Docente de Educación Física

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

| | | | |
|--|---------------|--------------------------------|--|
| | | | ciudadanos/as saludables |
| | | Objetivos | Desarrollar la funcionalidad orgánica y buena salud |
| | | | Prevenir enfermedades. |
| | | | Prevenir malas posturas. |
| | | | Desarrollar las capacidades condicionales |
| | Deportivista | Definición de Educación Física | El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo |
| | | Saberes de la cultura corporal | Habilidades motoras básicas |
| | | Expectativas | Construcción de infancias deportivas |
| | | Objetivos | Disponer de buena habilidad motora para la introducción deportiva |
| | Desarrollista | Definición de Educación Física | Disciplina con intención de lograr un aumento en la seguridad de los movimientos y una mejora en la capacidad de rendimiento |
| | | Saberes de la cultura corporal | <u>Habilidades motoras básicas:</u> Correr, saltar, lanzar, trepar, reptar, equilibrar, rolar, pasar, recepcionar, embocar, empujar, traccionar. |
| | | | Nociones espaciales y temporales: entorno, objetos y los/as otros/as |
| | | | Cualidades físicas |
| | | | Lateralidad, orientación, direccionalidad, espacio y tiempo |
| | | Expectativas | Alcance un nivel óptimo en la formación física por parte de los/as niñas/as |
| | | Objetivos | Acrescentar el acervo motor |
| | | | Desarrollar las habilidades motoras básicas |
| | | | Desarrollar las cualidades físicas (capacidades coordinativas y |

| | | | |
|-----------------|--|--|---|
| | | | condicionales) |
| Psicomotricista | Definición de Educación Física | Disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual. Una educación psicomotriz, es decir, educación general, global, del sujeto por su cuerpo, donde se lo toma como una unidad para llegar a la disponibilidad corporal. Asume al movimiento como parte de un proyecto personal que incluye el componente psicoafectivo. | |
| | | Saberes de la cultura corporal | Motricidad fina y gruesa |
| | | | Percepción y organización témporo espacial |
| | | | Esquema e imagen corporal |
| | | | Identificación de las partes del cuerpo. |
| | | | Postura |
| | | | Lateralidad |
| | | | Equilibrio |
| | | | Coordinación óculo-manual |
| | | | Velocidad |
| | | | Conciencia corporal |
| | | | El juego como herramienta para el desarrollo socioafectivo. |
| Expectativas | Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional. | | |
| Objetivos | Desarrollar la motricidad global de los/as niños/as | | |
| | Desarrollar el esquema corporal. | | |
| | Desarrollar la capacidad perceptivo – cinética | | |
| | Desarrollar la capacidad intelecto-cognitiva. | | |
| Humanista | Definición de Educación Física | Práctica social con intencionalidad pedagógica, que busca favorecer el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y motriz del sujeto, de manera integral, a través de una innovación en las prácticas. | |

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

| | | | |
|---|---------------|--|---|
| | | | sensibilidad singular y colectiva. |
| | | Objetivos | Desarrollar y construir la disponibilidad corporal de los/as niños/as. (Corporeidad y Motricidad) |
| | | | Construcción de la motricidad corpórea singular y con los/as otros/as (Sociomotricidad) |
| | | | Garantizar el derecho al juego |
| | | | Enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. |
| | | | Promover situaciones de exploración corporal, reflexión |
| | | | Facilitar la gestión participativa de las prácticas corporales |
| V 2: Saberes de la cultura corporal propuestos (el diseño operacional de esta variable es el mismo que figura en la matriz de datos de Nivel supraunitario) | | | |
| V3: Nivel de Formación alcanzado | Terciario | Título/s obtenido/s | Profesor/a terciario/a en Educación Física |
| | Universitario | | Profesor/a Universitaria en Educación Física ²⁷⁶ |
| | | | Licenciatura |
| | | | Maestría |
| | Posgrado | | Doctorado |
| | | | Posdoctoral |
| V4: Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar | | Reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | Actividades profesionales que desempeña actualmente | |
|--|--|---|--|

Unidad de análisis (N-1): Planificación

| Variables | Valores | Indicador | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| | | Dimensiones | Valores |
| V.1.: Sentido | Burocrático/administrativo Organizativo Prescriptivo Socialización formal de la propuesta Memoria didáctica Instrumental: para revisión de la práctica Flexible Diseño de experiencias innovadoras Brindar posibilidad de prácticas corporales Otros | Significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógica en Educación Física. | |
| V2: Modalidades de planificación | Proyecto de Educación Física | Acciones realizadas para planificar | Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación. |
| | Proyecto Didáctico | | Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto. |
| | Unidad temática | | El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. |
| | Unidades didácticas | | La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizajes necesarios para perfeccionar dicho proceso</p> | <p>definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> |
| | | | | <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.</p> |
| | <p>Secuencia didáctica</p> | | | <p>Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto</p> |
| | <p>Planificación no escrita / Cuaderno del</p> | | <p>Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa</p> | <p>Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | docente (Bitácora) | | 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 |
| | Modalidad de planificación original creada por el/la docente | | |
| | Otras | | |

2.3. Instrumentos para la producción de los datos.

El tipo de instrumento seleccionado para este proyecto de investigación fue la entrevista semidirigida (ver anexos). Se eligió este instrumento debido a que permite profundizar el tema, posee un encuadre flexible y consta de una guía que organiza la temática pero permite la libertad del entrevistado para explayarse (ver modelo de entrevista anexo 1). Como afirma Ynoub (2014), en la entrevista semi dirigida: "hay una guía y se procura cumplir con lo pautado en la guía, pero se deja espacio y se recuperan las derivaciones que surjan del intercambio más allá de las temáticas previstas" (p. 331). Este instrumento que se utilizó fue una entrevista, con una guía de preguntas orientadoras para quien administra la entrevista.

Las entrevistas se implementaron en la siguiente secuencia de procedimientos (ver protocolo de administración entrevista, anexo 2):

1. Pre-entrevista: Incluyó el contacto con los profesores y profesoras que serían entrevistados para el proyecto y su acuerdo explícito para la administración de la herramienta.

Se explicó a las entrevistadas y a los entrevistados el propósito, el destino de los datos obtenidos, y la institución que avala y lleva adelante el proyecto macro de investigación en el cual se sostiene el presente trabajo de investigación. En este caso nos referimos al proyecto denominado: Las prácticas pedagógicas en la educación física escolar. Revisiones y transformaciones, el cual es desarrollado por el equipo de investigación de la facultad de Actividad Física y Deporte, perteneciente a la Universidad de Flores (UFLO). Asimismo los entrevistados firmaron un consentimiento informado sobre la realización de las entrevistas.

2. Entrevista propiamente dicha: la entrevista contó con un guión, como afirma Iñiguez (2018) la “Elaboración de un guión que debe constar ineludiblemente de: apertura y presentación, pregunta introductoria, guión propiamente dicho y cierre de la entrevista” (p.2). Tuvo una presentación, con la explicación de la temática, información de la dinámica de la entrevista por parte de la entrevistadora a los/las entrevistados/as: se trató de una conversación informal, donde no existieron juicios de valor, ni respuestas buenas o malas, con un tiempo específico de duración de la entrevista y se brindó información de cómo sería utilizado a futuro su aporte al ejercicio de la profesión (consentimiento informado en anexo 2) . El inicio de la entrevista se propuso con una pregunta introductoria como

disparadora de la temática cuya función fue provocar la intervención del entrevistado, Iñiguez (2018).

3. Cierre de entrevista: se propuso que el entrevistado/a agregue información y se realizó una revisión de los temas abordados.

Al tratarse de una entrevista semidirigida cada entrevistado participó mediante intervenciones sobre el tema y respondió a una secuencia de preguntas que abordaron las temáticas teniendo en cuenta que la entrevista busca motivar el grado de opiniones del entrevistado (Ynoub, 2014). Dichas intervenciones se produjeron en un marco dialogal, se tomó en cuenta el lenguaje de los entrevistados a fin de poder repreguntar y ampliar la información.

En relación a los factores materiales y operativos de la entrevista, los entrevistados se contactaron en su espacio laboral habitual, se les preguntó si deseaban participar con su aporte al presente proyecto de investigación y se les explicó que la entrevista constaría de una duración de 45 minutos a fin de la disponibilidad horaria en el desarrollo la misma. La modalidad sería de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que se manifestarían en una serie de preguntas. Podría responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quisiera. Se realizaría un registro de audio con un dispositivo tecnológico para tal fin, luego se pasaría a registro en papel. Toda la información recogida sería tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas, difusión en congresos especializados y elaboración de trabajos de investigación de final de carrera. Se utilizará un código para asegurar su confidencialidad. El registro de las entrevistas permanecerá en posesión de la Facultad (anexo 2).

El registro de las entrevistas se llevó a cabo mediante notas y grabaciones para

las cuales se solicitó autorización previa de los entrevistados (registro de entrevistas, anexo 3).

2.4. Fuentes de datos.

Las fuentes de datos que se utilizaron en este proyecto fueron entrevistas individuales a docentes de EF, ya que este tipo de técnica aporta a este proyecto un modo de abordaje que hará posible profundizar sobre los testimonios de el/a entrevistado/a. En este sentido las fuentes de datos son primarias, como explica Samaja (1994), ya que son generadas por la propia investigación y son el producto de las entrevistas.

Respecto a los criterios y condiciones de validez implicados en las prácticas científicas que producen información empírica, según Samaja (1994), se articulan los criterios de la viabilidad, la factibilidad, la accesibilidad.

En relación a la **viabilidad** la fuente de datos del presente proyecto ha sido viable ya que los datos son obtenidos de forma directa, mediante entrevistas pautadas con colegas docentes de EF.

La **factibilidad**, según Samaja (1994), son las capacidades sociales de actuar y transformar el orden real en el que se investiga. De este modo, en el acto de producir nueva información, lo que hizo factible este acto fue el acercamiento en transporte público a los sitios acordados con los entrevistados. Por otro lado, las entrevistas fueron realizadas de manera presencial. Uno de los problemas a resolverse en la producción de datos fue la falta de tiempo de los docentes, ello fue resuelto mediante acordar la entrevista en los tiempos disponibles de ellos y acercándose la entrevistadora a los puntos de sus trabajos despejando así este obstáculo.

Los dispositivos tecnológicos que hicieron factible la toma de datos fueron el teléfono celular utilizado como grabador de las respuestas y verbalizaciones de los entrevistados, para luego realizar las desgrabaciones.

Por otro lado, en el presente proyecto la fuente es **accesible** ya que se realiza de forma individual y primaria: directamente se obtuvo información a partir de los docentes entrevistados, lo cual ofreció la posibilidad de vincularse con el inicio de la producción del dato de manera directa. Se accedió a los docentes mediante el conocimiento a partir de compartir algunos espacios laborales, lo cual aseguró que los mismos fueran docentes de EF. Accedieron debido a que les fue solicitado como refiriéndose la intencionalidad del presente proyecto.

Referido a los criterios que postula Samaja (1994):

En relación al **criterio calidad** de los datos recolectados reflejaron la manifestación de los hechos ya que durante las entrevistas del presente proyecto los docentes manifestaron detalladamente sus clases en función de las preguntas y repreguntas que pautaba el instrumento, de este modo fue posible profundizar sobre sus prácticas y los saberes que circulan en las mismas. Sin embargo cabe destacarse que hubiese sido de mayor calidad si se hubiese podido observar las clases de EF y leer las planificaciones, lo cual puede resultar un incentivo para próximos proyectos a partir de los resultados obtenidos en el presente que podrían resultar orientadores.

Respecto de la **economía**, la fuente de datos produjo gastos mínimos, por ejemplo de los viáticos: el transporte requerido para acercarse a los entrevistados. Otro gasto requerido fue el uso de internet y electricidad para realizar las entrevistas propiamente dichas y sus desgrabaciones y escritura.

Los docentes participaron de las entrevistas de forma voluntaria, por otro lado el recurso que se utilizó fue el tiempo invertido para la búsqueda de entrevistados/as.

En relación a la **riqueza**, los datos recolectados a partir de la administración de la entrevista individual semi-dirigida a los profesores permitió, a través de sus relatos y gestos, proveer confiabilidad y validez, accediendo de esta manera con profundidad a la información requerida, cubriendo las necesidades previstas por la investigadora, pudiendo recoger diversos aspectos y dimensiones del objeto de estudio.

Acercas de la **cantidad o cobertura**, en el presente proyecto no se pretendió obtener gran cantidad de datos, debido a que la muestra fue acotada a tres profesores, pero sí se apostó a la calidad y profundidad de los datos obtenidos mediante la fuente, en relación a la muestra seleccionada. Es importante destacar que la cantidad está sujeta a la sumatoria de entrevistas realizadas por los proyectos que componen a la investigación macro.

En cuanto a la **oportunidad**, la velocidad con la que se dispuso de los datos es adecuada a los tiempos de la investigación, los tiempos que se calcularon llevaría la realización de las entrevistas y la disposición de los /las docentes para llevarlas a cabo.

El proceso de búsqueda de docentes fue realizado desde el mes de enero de 2021 a marzo de 2022, los mismos debían contar con la disponibilidad horaria para poder realizar una entrevista de manera presencial, ante lo cual la entrevistadora requirió de flexibilidad para concretar y realizar los encuentros.

En un principio se presentaron dificultades para hallar docentes dispuestos/as a realizar la entrevista. Ello condicionó a que la muestra fuera acotada a tres docentes y que éstos pudieran explayarse sobre su práctica ampliamente. Esto devino en que la primera prueba piloto en la que el docente pudo explayarse fue tomada como parte de la muestra de tres docentes.

Una vez acordado con los profesores que participarían de la muestra, se realizó una comunicación vía telefónica para pautar el punto de encuentro y así poder realizar la entrevista con cada uno, el cual sería cercano a sus respectivos trabajos.

En enero se mantuvieron los primeros sondeos y contactos, durante el período de colonia de verano, un espacio que permite el conocimiento con varios y varias profesores/as de EF, ya que usualmente coordinan a grupos de niños/as y adolescentes. En conversaciones personales con los docentes se explicitaron las características y objetivos del proyecto de investigación, así también se explicó las modalidades y tiempos necesarios de la entrevista.

Una vez seleccionados los profesores que formarían parte de la muestra se conversó con cada uno. Se acordó con el entrevistado J realizar la entrevista durante el mes mayo, con N se acordó en el mes de junio y por último con G en el mes de julio. En cada mes se acordaron los lugares y tiempos de las entrevistas vía mensajes de telefonía celular.

Luego se realizaron, de mayo a julio 2022, las entrevistas propiamente dichas, en ese espacio se recordaron los objetivos y los fines del proyecto de investigación.

La primera entrevista fue realizada a J, quien propuso su lugar de trabajo una vez finalizado su horario laboral, luego se realizó la entrevista con N que fue realizada antes de su horario laboral, y por último G; la entrevista se realizó durante el horario del almuerzo, en la escuela que trabaja.

La desgrabación y escritura de las entrevistas se realizó de agosto 2022 a enero 2023.

2.5. Cronograma de actividades en contexto.

| Actividad | Fecha |
|---|-------------------------------|
| Búsqueda de docentes de Educación Física que trabajen en escuela, en nivel primario, primer ciclo. | Enero de 2021 a marzo de 2022 |
| Una vez seleccionada la muestra de docentes, comunicación a los docentes sobre los objetivos del estudio e invitación a que participen voluntariamente. | 15 de Marzo del 2022. |
| Comunicación con cada profesor para acordar fecha y horario de la entrevista. | Abril de 2022. |
| Entrevista propiamente dicha. | Mayo a julio 2022 |
| Desgrabación de la entrevista. | Agosto 2022 a enero 2023. |

2.6. Muestreo.

El proyecto macro que lleva adelante la Universidad de Flores desde la Facultad de Actividad Física y Deporte “Prácticas pedagógicas en la educación física escolar. Revisiones y transformaciones”, propone un sistema de matrices de datos a partir del diseño del objeto en su complejidad con tres unidades de análisis: supra unitaria; las clases de educación física, anclaje; los profesores de educación física y subunitaria las planificaciones. El modo en que se aborda el objeto a estudiar es producto de debates en el campo científico y llama a tener posiciones en relación a

aquello que se decide investigar. Esto se va a expresar en la muestra y en las determinaciones que se tomarán en su modo de selección. Es así cómo los universos que toma la presente investigación están representados en las unidades mencionadas.

Dado que el presente trabajo de investigación tuvo asignado el uso de un único instrumento para la obtención de datos, que en este caso es la entrevista, nos vemos obligados a acotar la muestra únicamente a la unidad de anclaje, a un solo universo de análisis, los profesores de Educación Física, de primer ciclo, nivel primario, que se desempeñan en el sistema educativo argentino durante el año 2021-2022.

La muestra particular seleccionada para su estudio, fue del tipo no probabilística o finalística con tintes casuales o incidentales (Ynoub, 2014), es decir que se toman muestras de docentes simplemente porque son fuentes de datos accesibles para quienes investigan. La muestra casual puede estar vinculada a docentes que se encuentran en la proximidad del/a investigador/a, como el lugar de trabajo, la escuela. Como afirma Ynoub (2014), citando a Galtung, las muestras no-probabilísticas se adecuan a la fase exploratoria de un proyecto de investigación. Asimismo, y de acuerdo con Ynoub (2014), se justifica su elección ya que se trató de un diseño descriptivo exploratorio donde los casos, de docentes en este caso, se obtuvieron por participación voluntaria, teniendo en cuenta como criterio que los profesores seleccionados desempeñen sus funciones en el primer ciclo, nivel primario del sistema educativo Argentino. De esta manera, se buscó que la muestra sea representativa, a través de ella, según Ynoub (2014) identificamos rasgos regulares necesarios y característicos del objeto investigado, para, como explica Ynoub (2011) “identificar las variables relevantes del objeto o asunto investigado, y luego de averiguar cómo se comportan dichas variables”(p.82).

Es decir, de acuerdo con Samaja (1993 citado por Ynoub, 2014), la estructura de la muestra es análoga a la estructura del universo. “(...) recabar y seleccionar lo representativo para el análisis (...)” (p.360) es lo importante según Ynoub (2014), por ese motivo fue necesario no dejar al azar los sujetos de estudio, sino elegirlos de manera intencional y dirigida según sus características relevantes en función del cumplimiento de los fines de la investigación y en correspondencia según a lo que Samaja (1994) plantea relativo a que las investigaciones de tipo exploratorias producirán muestras generalmente del tipo finalística.

De este modo, en concordancia con Ynoub (2014) no existieron criterios formales, más bien, a la hora de diseñar la muestra, constituida por tres profesores de educación física que ejercen su profesión en el primer ciclo del nivel primario, se tuvieron en cuenta aspectos sustantivos, es decir, “La selección de los casos estará íntimamente vinculada a los supuestos que se asumen para inferir, a partir de la muestra, el comportamiento o las propiedades del universo” (p.363) según Ynoub (2014), el asunto de la variabilidad relevante para los fines de la investigación, ya que el propósito fue obtener riqueza, calidad y profundidad de la información, y no cantidad ni estandarización de los mismos.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.

En la presente investigación, a fin de realizar el tratamiento e interpretación de los datos, se abordaron dichos procesos, como los llama Ynoub (2014) “de construcción de datos” (p. 262), se deconstruyó el objeto de investigación para luego arribar a una unidad renovada, resultando que de su análisis e interpretación se pueda lograr una versión nueva del objeto; enriquecida, contando con una

integración novedosa que permitió vincular los aportes teóricos y los componentes empíricos.

El diseño de las estrategias metodológicas correspondientes al tratamiento y análisis de los datos obtenidos, estuvo sujeto a un tipo de técnica cualitativa descriptiva, donde gradualmente se delinearon, analizaron, compactaron y finalmente lograron sintetizarse los datos obtenidos luego del análisis exploratorio del contenido verbal de los docentes entrevistados.

Los criterios para organizar el tratamiento de los datos se centraron sobre entrevistas, aquello que Ynoub denomina (2014) “el tratamiento es el trabajo con material discursivo o textual” (p. 278); el cual consistió en el material de trabajo a partir del cual se construyó el dato, abordando núcleos temáticos instalados previamente que permitieron desplegar el análisis, tomando fragmentos textuales de las entrevistas que trataron directa o indirectamente estos núcleos sobre los cuales se construyó la herramienta, es decir que se operacionalizaron temáticamente (ver Anexo V) y de allí se obtuvieron los fragmentos a analizarse. Esta información se volcó al sistema matrices de datos.

De este modo es posible expresar que el tratamiento de los datos estuvo, como explica Samaja (1993, citado por Ynoub, 2015), sujeto a un centramiento en el análisis de los valores, tanto de las dimensiones como de las variables, habilitando la relación entre matrices de distintos niveles de concreción; los diferentes estados que asumieron las dimensiones y variables del nivel supraunitario y subunitario, haciendo de insumos o nutrientes al nivel de anclaje. (ver sistema de matriz de datos). De este modo se intentó examinar, identificar y describir el valor que corresponde a cada una de las variables del sistema de matriz explicitada a lo largo del relato de los docentes de educación física entrevistados.

En base a este tratamiento de datos construimos hipótesis de interpretación respecto a cada variable, sosteniéndose en el marco teórico trabajado. La unidad de análisis de anclaje, profesores de Educación Física que desarrollan su tarea en el primer ciclo del nivel primario, fue analizada intentando vincular las variables de la matriz de datos, en función a las manifestaciones verbales, en forma de relatos, de los docentes entrevistados, analizando y comprendiendo las lógicas en las que se comportó cada variable en relación a la práctica pedagógica de cada docente.

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones.

3.1. Exposición, análisis e interpretación de los resultados.

Variable saberes de la cultura corporal.

Es posible recuperar algunas importantes ideas en relación a los saberes de la cultura corporal que propone Rozengardt (2013) en vistas a los resultados que brinda el análisis de las muestras en la presente investigación. Este autor explica que para poder identificar las prácticas docentes en la EF es necesario conocer los saberes que circulan y que éstos dependen del contexto. Por otro lado, el mismo autor afirma que las tradiciones de la EF ubican su valor solo en la perspectiva de los efectos sobre el cuerpo, desdeñando su capacidad de producir conocimiento y generar saberes, y por lo tanto a los niños y niñas como productores/as de saberes. Por ende podemos concluir que el problema central que varios/as autores/as refieren en relación a los saberes que circulan en lo que respecta a la EF, tiene que ver con su legitimación y su identidad en el campo de las prácticas pedagógicas. Rozengardt (2013) plantea que existe una superposición de corrientes según el contexto social, en la cultura, en los saberes que las y los docentes hacen circular en sus clases en la escuela, y que actualmente se observa la tendencia de saberes enfocados en el desarrollo madurativo de los/as educandos/as, siendo estos patrones de significación los que circulan en las escuelas, sumado a que ello no se problematiza, proponiendo consumidores y no productores de esa cultura corporal.

¿En qué plano se encuentran los entrevistados según el planteo que hace Rozengardt (2013) en su diferenciación entre “conocimientos” y “saberes”?

En el caso de las entrevistas realizadas en la presente investigación, es posible observarse que desde los tres docentes entrevistados se plantea predominantemente la circulación de los saberes: prácticas corporales deportivas (tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura corporal y juegos deportivos), y prácticas corporales expresivas–artísticas, en menor medida el juego y el jugar, prácticas introyectivas sin lugar para prácticas sostenibles, en el medio ambiente y cooperativas. Se verifica que todos los saberes que proponen estos docentes se encuentran enfocados en obtener resultados a partir de las ejecuciones que presentan en sus clases.

Rozengardt (2013) posee una valiosa mirada epistemológica sobre la EF y formula una hipótesis: cuanto más conozcan los y las docentes sobre los saberes y la historia de la EF, más es lo que pueden transmitir en sus clases.

Rozengardt (2011) explica que tematizar los contenidos en EF es ponerlos en relación con los problemas de los niños y las niñas, para recontextualizar las prácticas corporales. En las entrevistas se observa escasa tematización respecto a los saberes que circulan, según afirma Gómez (2017), acción que resultaría en la legitimación de la EF y parte de su praxis. Retomando lo expuesto anteriormente en cuanto a la crítica a la que apuntan Rozengardt (2013) y Gómez (2017), los saberes sociales que operan para la EF son transferidos a la enseñanza sin tematizarlos o reflexionar al respecto: ¿Qué nivel de consciencia poseen los/as docentes de estas legitimidades? ¿Lo exponen en sus prácticas? ¿Se encuentran abiertos/as a esa reflexión? Veamos algunos ejemplos en las entrevistas realizadas.

Preguntado acerca de el lugar que ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los/as educandos/as G responde:

“ Las escucho y en base a eso armo las clases siempre y cuando estén relacionadas con la materia”.

Observamos entonces que el entrevistado manifiesta hacer lugar a la escucha, sin embargo respecto en la planificación, estas cuestiones que manifiesta desear tener en cuenta respecto al grupo, no impactan:

“Sobre todo los contenidos: el cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro los valores, pero sobre todas las cosas:

el sentido que le otorgo a la planificación es más que nada para poder organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones que puedan ocurrir”.

Por su parte J manifiesta que se le dificulta poder hacer lugar a los saberes que traen sus alumnos y alumnas:

“Y... A veces es difícil poder llevar a cabo las inquietudes que manifiestan los alumnos o educandos uno intenta adaptarlas en la currícula, ir flexibilizando la planificación establecida”.

En relación a N el mismo parece pensar que hacer espacio a los saberes o a lo que proponen los/as niños/as es “negociable” o “laissez faire”, no logra recontextualizar esas manifestaciones, se divide la clase entre lo que desean los/as niños/as y lo que propone la planificación.

“(…) Para mí está bueno escuchar esas inquietudes como para guiarte también”.

“(…) ir acomodando tu planificación anual para llegar, no desviarte de los objetivos pero poder llegar sin dejar de escuchar a los chicos. Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: “no, queremos jugar a tal cosa”,

“queremos hacer tal otra”, bueno dale (...) está bueno que haya un espacio, claramente no toda la clase

“(...) en el constructivismo que se ve hoy en día, que para mí es hacer un recreo. No estoy para nada de acuerdo, sí estoy de acuerdo con que haya una parte de la clase donde puedan jugar libremente con el material”.

“(...) yo veo que llegan, tiran el material y nada, y se quedan a un costado y ven, y tal vez hablan con los pibes pero es un recreo. En mi época le decían “laissez faire”, en francés es dejar hacer”.

En los tres entrevistados esta variable sobre saberes aparece muy pegada a la planificación, como si esta última rigiera sus propuestas y no viceversa. Cómo flexibilizarlas, en J y en N, lo cual muestra una unidireccionalidad de la misma y no un ida y vuelta para hacer lugar a los saberes, recontextualizarlos.

En el sentido los saberes sobre el juego y el jugar, el entrevistado J habla sobre la importancia de los juegos para nivel inicial pero no especifica el lugar de ellos para el primer ciclo, como si el juego no pudiera estar presente en este nivel como saber de la cultura corporal, sin embargo cabe destacarse que es el único de los entrevistados que habla sobre saberes en torno a la recreación y los juegos en las clases de EF:

“Depende los niveles para poder tener la mayor cantidad de recursos desde lo motor transferencia de los juegos y lo lúdico. La relación con el otro, la sociedad, con el cuerpo”.

“Bueno, depende qué nivel estamos hablando, si es nivel inicial la experiencia al juego, poder incorporar que los chicos puedan tener la mayor

cantidad de recursos y variables desde lo motor ehhh, desde lo sensorial, desde lo recreativo, lo lúdico ehhh la relación con el otro, con la sociedad, con el espacio, con el cuerpo”.

Pavia (2009) recupera la importancia del juego como eje central y no como recurso para lograr un objetivo único. El derecho al juego y al jugar es favorecedor de experiencias que permiten desarrollar la disponibilidad corporal y motriz, a su vez otras expresiones como el diálogo y las reflexiones sobre conflictos intersubjetivos podrían devenir de los juegos y proporcionar aprendizajes diversos. El entrevistado J menciona a este saber como importante para la relación con el otro, la sociedad, el espacio y el cuerpo. Pero también es importante tener presente la aclaración de Rivero (2011) sobre el juego como fin en sí mismo, lo cual el entrevistado N descarta como “laissez faire”.

Asimismo el entrevistado J comenta que en sus clases desea transmitir valores como por ejemplo el respeto, pero no puede precisar a través de qué actividades pedagógicas los fomenta, no obstante sí afirma, vinculando esta variable a la planificación, y que abre sus clases a las inquietudes de los niños y las niñas y su participación; a esto lo llama el *“reclamo social que tienen los chicos”*, reclamo que podría acercarse a la propuesta de la EF como motora y productora de saberes en las clases. Sin embargo, el foco para este docente está ubicado en los resultados de las clases: lo motor, lo recreativo, las herramientas a producirse a partir de las clases de EF, así como también “valores” y “respeto”, como producción de contenido moral; así dice el entrevistado refiriéndose a los saberes previos e inquietudes de las/os alumnas/os:

“Creo que es necesario, te ayuda a plantear un montón de herramientas,

sentidos... Lo relaciono con los objetivos, los valores que quiero transmitir: establecer estímulos de distintos factores para el desarrollo cognitivo, del cuerpo y sumándoles valores, respeto”.

En relación a este saber que plantea el entrevistado, destacando valores y junto al desarrollo cognitivo, podría el mismo ubicarse dentro de las prácticas corporales introyectivas. Rovira Bahillo (2022) ubica en este lugar una educación que tenga en cuenta las competencias personales de autoconocimiento, la autorregulación emocional, y la empatía. Así también Lagardera y Masciano (2011) se enfocan en la necesidad de que cada persona pueda aprender prácticas de comunicación que incluyen a la auto exploración motriz, mediante percepciones interoceptivas y propioceptivas. En el fragmento que tomamos del entrevistado J puede localizarse la palabra “estímulo”, lo cual sugiere que se convoca a la participación de los/as educandos/as a partir de su motivación, pero aún no se ubica un retorno a lo propio, una retroalimentación de ese estímulo, que podríamos situar en la próxima cita, sobre la mención a la “reciprocidad” de la cual habla el entrevistado.

En la siguiente frase del entrevistado J puede observarse una relación entre la variable planificación y la variable saberes, el modo cómo, retomando una demanda de los niños y las niñas, podría planificarse, sobre lo que el entrevistado denomina “reclamo social” o “necesidades modernas”, “puras” -entendidas como propias, genuinas, espontáneas- de los niños y las niñas:

“Siempre intento adaptar el conocimiento y el objetivo a... las necesidades y al reclamo social que tienen los chicos, poder involucrar cosas

modernas, necesidades modernas, que sean motivadoras que sean puras en los chicos, el interés, para poder lograr un objetivo de dar un mensaje recíproco, digamos”.

Pareciera ser que el entrevistado da a entender que “**el mensaje recíproco**” sería el intercambio entre docentes y educandos/as lo que Rozengardt (2013) y Gómez (2018) especifican con la idea de que todos los/as sujetos/as tienen parte de la transmisión de la cultura, lo cual sería un plus para esa reciprocidad que menciona el entrevistado, relativa a la circulación de saberes y a la participación en los mismos por parte de los/as educandos/as.

Por su parte el entrevistado N, consultado acerca de los saberes que hace circular, el mismo los describe y detalla. Se puede observar que los saberes mencionados están vinculados a prácticas corporales deportivas, fundamentalmente basadas en los resultados de las ejecuciones, por ejemplo trabaja la táctica en el deporte como ejemplo para la toma de decisiones, la aplicación de los movimientos y técnicas para el desempeño deportivo.

“Yo trabajo una parte de educación física y una parte de deportes. Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción, el equilibrio, el salto, apoyos, roídos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esas formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos y forjar una especie de táctica, porque sigue siendo una táctica, no sé, yo tal vez trabajo, vamos a poner, dribling ¿no?, pongamos de acá hasta allá con la pelota

picando la pelota con una mano, con la otra haciendo... Pero después, cuando tienen que enfrentar la situación deportiva donde tienen un oponente, entra en juego la táctica, así que también se labura mucho más allá de la técnica y de las formas básicas de movimiento; la situación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en todo lo que es deportes es importantísimo...”.

En este párrafo la escisión que realiza el entrevistado entre deporte y Educación Física que menciona en la primera línea resulta llamativa y nos invita a preguntarnos ¿Tener experiencia de deporte escolar en la escuela es hacer EF? El entrevistado menciona que propone en el inicio de sus clases, actividades de movimiento a las que denomina específicamente EF (*trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción, el equilibrio, el salto, apoyos, rolidos, etc.*), actividades que serán subsidiarias a la práctica del deporte competitivo que propone; basquet. Es decir que el sentido de las clases EF para este entrevistado es brindar herramientas para el dominio de habilidades corporales para aportar al deporte propuesto.

Según Aisenstein (1996) el deporte resultó un fenómeno cultural y pedagógico al entrar en las escuelas y como afirma Gómez (2007) este saber es utilizado como contenido facilitador del desarrollo madurativo y de los vínculos de los/as educandos/as. Ello se visualiza en las afirmaciones del entrevistado al proponer “situaciones deportivas” que facilitan (según su visión) la “resolución de problemas” y la “toma de decisiones”.

El entrevistado plantea situaciones totalmente competitivas que como afirman varios/as autores/as desde los planteos de Bourdieu(1978), reniegan de las construcciones realizadas desde la pedagogía crítica.

Por su parte Gómez Smyth (2015) afirma que la deportivización de las

prácticas corporales se instala y perpetúa como sinónimo de la EF en la escuela y por lo tanto no permite la circulación de otras variantes de prácticas corporales. Este autor, propone a partir del relato de su historia con el deporte y su competitividad y sacrificios que implica, la responsabilidad docente de producir nuevos imaginarios sociales en relación al deporte.

Respecto a estos saberes vía los cuales se legitima la EF en la escuela, en relación especialmente a la legitimidad, Rozengardt (2013) realiza una crítica de la Ley Federal de Educación de 1993 y cita un artículo de la misma: "Utilizar la EF y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica", esta ley explicita cuáles son los saberes legítimos y sostiene que en la escuela se debe lograr su adquisición y dominio, no realiza referencias a la cultura de movimientos ni a la EF, sólo asociándola al desarrollo, efecto que podemos suponer al que el entrevistado N apunta. Rozengardt (2013) invita a problematizar, ya que en el proceso histórico de las prácticas de enseñanza de la la EF, según afirma este autor, "prevaleció el problema y se silenciaron temas"(p.6), con determinaciones higienistas en la enseñanza de la EF y más tarde se dio paso "al deporte como mecanismo para el control de masas y el logro de sujetos eficientes para la industria."(p.6). A este hecho el autor lo llama una "operación sobre la cultura para la construcción de la Educación Física"(p.6), tomando este concepto de Aisenstein (2009). Esta operación incluye la negación del valor cultural de las prácticas de la cultura física de comienzo del siglo XX, restando el valor cultural de las mismas sin tematizarlas y sólo utilizando la cultura de movimientos instrumentalmente. Finalmente, para este autor y esta autora, la EF ocupó ese lugar designado y así se solidificó en la cultura escolar.

Rozengardt (2013) afirma que la escuela se resiste a ubicar a la EF en

funciones de enseñanza de conocimientos tematizados o saberes públicos y continúa arrinconándola y ligándola a efectos corporales disciplinadores, catárticos y/o lúdicos, como se observó en la afirmación del entrevistado N, por eso es importante el rol del/la docente como mediador/a cultural. Para este autor la legitimidad de la enseñanza de la EF está en constante disputa, lo que lleva a preguntarse qué tan conscientes son los y las docentes de su lugar en la institución escolar, en la encarnación y facilitación de los saberes de la cultura corporal, cuánto pueden problematizar y tematizarlos, reflexionar e historizar.

En este sentido, se puede observar que los tres entrevistados hablan del cuerpo, ubicándolo como principal meta de sus clases:

G: *Sobre todo los contenidos El cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro los valores, pero sobre todas las cosas: deporte.*

J: *Depende los niveles para poder tener la mayor cantidad de recursos desde lo motor transferencia de los juegos y lo lúdico. La relación con el otro, la sociedad, con el cuerpo.*

N: (...) *Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción, el equilibrio, el salto, apoyos, rolidos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esas formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos (...).*

En relación a estos dichos de los entrevistados es posible referir que el cuerpo ha sido el objeto de preocupación para la implementación de la Educación Física en la escuela, el dispositivo escolar a su vez se ha dedicado históricamente al gobierno de los cuerpos. Este modo de pensar a la EF aleja de poder reflexionar

acerca del lugar de productor y producidos/as por la cultura corporal, de las experiencias corporales que configuran a la subjetividad siendo tomados los sujetos sólo como meros ejecutores sin poder pensar, reflexionar y problematizar cómo se da la significación y producción de conocimiento a partir de las prácticas corporales. Se destaca que ya el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2004) desde sus primeros párrafos hace anclaje en el “propio cuerpo”, tematizándolo como lugar privilegiado de aprendizajes como así también el diseño mismo diagrama tres ejes de trabajo que el/la docente elegirá y que son los que el entrevistado G nombra: El propio cuerpo, el cuerpo y el medio social, cuerpo y el medio físico, como dualidades.

Para Rozengardt (2013): “Si el cuerpo es el efecto de poder; ese poder ante todo es disciplinador”, a partir de ello “se silencia la palabra” (p.9), y la experiencia corporal queda incompleta y solo hay experiencia de modos de gobernar el cuerpo y dispositivos que lo garanticen. Para que la enseñanza de la EF sea emancipadora es necesario enfrentarse a la complejidad de su objeto de conocimiento, pensándolo como una expresión de la cultura a la que todos/as deberían tener acceso.

Como se explicitó anteriormente podemos recuperar que existe una distinción fundamental entre la perspectiva utilitaria del cuerpo y la corporeidad que señala Gómez Smyth (2017), como sustento de la perspectiva autónoma con la corporeidad-motricidad como una forma básica de comunicación con el mundo incluida la lúdica, como explica el entrevistado J.

Nuevamente entonces Pedraz (2007) invita a reflexionar sobre el *para qué* de la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología. Si se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan, como así también los

contenidos de enseñanza que allí se presentan a las/os estudiantes.

En el caso de la visión heterónoma de la EF, ésta retoma la visión deportivista, establecida por un colectivo de actores adherentes a la ideología dominante burguesa, ya que encontraron en el deporte un sentido absoluto de ser educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante.

Estos dos modelos de legitimación para Bracht (1992), el heterónomo y el autónomo, que en la actualidad continúan vigentes en las prácticas pedagógicas que recuperamos en los datos expuestos. El primero, basado en las disciplinas biológicas y sociológicas funcionalistas, acentuada la función social ligada al mundo del trabajo; mientras que el modelo autónomo; en la antropología filosófica y la fenomenología, como referentes teóricos y centrando su perspectiva en la dimensión lúdica del ser humano. Subrayada la perspectiva más predominante en la escuela, la heterónoma, que toma a la EF como fomentadora de salud y del desarrollo del sentimiento cívico, acentuada esta perspectiva en el entrevistado G al afirmar:

“El cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo, del otro, los valores, pero sobre todas las cosas: deporte”.

Como ya se anticipó en la presente investigación, y desde las prácticas corporales innovadoras, Pedraz (2007) se refiere radicalmente a estos puntos en relación a los saberes de la cultura corporal al proponer la desescolarización de los aprendizajes corporales, responsabilizando a la institución escolar que plantea su propio currículum homogeneizador a la enseñanza de la EF, obstaculizando así la transmisión de saberes emancipatorios, la enseñanza de hábitos corporales es

arbitraria y proscribire a la homogeneización de los gestos y los gustos que mantiene la fragmentación social y las brechas de la desigualdad, en un proyecto de dominación cultural del cuerpo. La desescolarización plantea la ruptura de la denominación del cuerpo y los materiales ideológicos que no representan a todos/as.

Si bien las ideas y las propuestas de Pedraz (2007) de reformular la enseñanza de la EF en la escuela están profundamente fundamentadas, no es la propuesta de esta investigación la desescolarización sino poder reflexionar sobre aquello que subraya el texto de Pedraz (2007) invitando a pensar sobre con qué representaciones del cuerpo trabajan los y las docentes de EF, tomando al cuerpo como dispositivo político, espacio de saber y de cómo atravesase el cuerpo por esas clases podrá surgir un cuerpo, problematizarse, pensando sobre su imagen social y sus múltiples representaciones, como un complejo campo de ideas y prácticas, atravesado históricamente.

Como explica Pedraz (2007):

Pues bien, la educación física, como intervención escolar que lo es expresamente sobre la corporalidad, ¿qué puede hacer y qué hace al respecto? Como acopio administrativo de los cuerpos ¿cómo los instala en el espacio escolar y cómo los gobierna?, ¿en qué consiste el trabajo que lleva a cabo sobre el cuerpo y sobre cada uno de los cuerpos? Es decir, de qué cuerpo habla y de qué cuerpo se ocupa. En tanto que operación escolar que media en la pugna unidad-multiplicidad el cuerpo-los cuerpos ¿de qué manera atiende los signos constitutivos de la pluralidad cultural y política de estos? ¿Cómo transformar un objeto que es esencialmente político en un

objeto pedagógico y, en todo caso, cómo lo convierte en un objeto aparentemente vacío de tensiones ideológicas?(p.6)

En estas excelentes preguntas que lúcidamente recupera Pedraz (2007) también hace posible preguntarse a fin de problematizar los saberes de la cultura corporal que circulan, ¿de qué cuerpo hablan y de qué cuerpo se ocupan los entrevistados y cómo transforman ese objeto político en un cuerpo pedagógico? ¿Es la enseñanza de la táctica en un deporte un bien cultural? ¿Es la velocidad, el salto, el apoyo, el único saber a transmitirse, como explica el entrevistado N?

Ahondando en lo que plantean los tres entrevistados, que refieren al cuerpo como algo global y no problematizando ni explorando todo su contenido político, no es posible quizás poder imaginar una clase ¿Debería poder imaginarse una clase de EF al relatarla? Tampoco es posible detectarse, en el material que brindan estas entrevistas, la pluralidad ideológica de los docentes acerca de los cuerpos, pareciera no existir un discurso pedagógico de la EF, o existir un discurso estandarizado sobre cómo enseñarles a los cuerpos escolarizados. Pareciera ocurrir, a partir de lo relatado en las entrevistas, como afirma Pedraz (2007), que no se ha transformado aún el sentido más primario y domesticador de la EF: “el buen encauzamiento corporal” (p.7), como explica el autor se trataría de “un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío y políticamente disponible”(p.7).

Asimismo el autor afirma que:

Habría que trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro al que se atribuyen cualidades y recursos técnicos en abstracto, a la consideración del cuerpo como un espacio de permanente producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una

relación que es, antes que nada, política. (p. 13)

Pedraz (2007) critica la idea de cuerpo escolarizado pero ¿qué propone? Afirma que el escolarizado es un cuerpo desvinculado de lo cotidiano, disponible y neutro. A partir de aquí podría formularse la pregunta: ¿Qué otro saber puede circular en la escuela? En las entrevistas se constata que no se trata de un saber que circula sino que es estanco. Pedraz (2007) asimismo realiza una crítica a la escuela como borrado de la memoria cultural y social del cuerpo, operación que es posible de ser observada en algunos de los saberes que hacen circular los entrevistados en sus clases, aunque es posible destacarse que un entrevistado propone algo distinto como es lograr incluir la voz de lo/as niño/as en sus clases a partir de la idea de “reclamo social de los/as chicos/as”:

“Siempre intento adaptar el conocimiento y el objetivo a.... las necesidades y al reclamo social que tienen los chicos, poder involucrar cosas modernas, necesidades modernas, que sean motivadoras que sean puras en los chicos, el interés, para poder lograr un objetivo de dar un mensaje recíproco, digamos”.

Respecto al entrevistado G el mismo afirma:

“Por ejemplo en esta escuela intensificada que trabajamos los talleres de ritmo y movimiento, interrelacionarse con otras materias.

Sobre todo los contenidos El cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro los valores, pero sobre todas las cosas: deporte.

En este caso los saberes de la materia ritmo y movimiento que abarcan

los saberes de murga de circo, de danza, de expresión corporal, por ejemplo.

***Y... Al practicar mucha danza desde adolescente todos los que son
aspecto de danza es donde me siento más fuerte.***

***No, pero ciertos aspectos hay que tener cuidado a la hora de enseñanza
y sobre todo en las clases de ritmo y movimiento hay algunas letras de
distintos géneros musicales que son bastante controversiales.***

***Sobre la igualdad de género e igualdad de oportunidades de cada uno
de los estudiantes que puedan sentirse a gusto de las clases y del aprendizaje
para que llegue a cada uno y a cada una.***

Se observan prácticas fragmentarias en las afirmaciones de los docentes en la entrevista y poniéndolo en relación con lo que explica Gómez (2017) podría inferirse que existe una falta de poder tematizar sobre las prácticas corporales para que los/las alumnos/as puedan apropiarse y resignificar las mismas. Tampoco se observa en las entrevistas cómo se desarrollan esos procesos de enseñanza que permitan a los sujetos explorar y descubrir su propia motricidad en relación con otros/as. Es decir, cada profesor entrevistado comenta que se dedica a una clase de saber cómo podría ser el deporte, lo lúdico o los valores, con escasa diversificación e integración de los saberes, en donde faltaría una mirada integral que pudiera invitar a reflexionar acerca de ellos.

Es posible concluir que, por momentos y a partir del análisis de las entrevistas, se podría hipotetizar que los profesores conciben a la EF exclusivamente a través del movimiento.

En las entrevistas pueden visualizarse todas las críticas que varios autores realizan sobre los discursos pedagógicos de la EF en la escuela, por ejemplo los

discursos sobre la salud, la cultura dualista, “la sempiterna sedentarización de la infancia” como la llama Pedraz (2007), “el aprender a moverse” y “moverse para aprender”, construyendo cuerpos únicos, no divergentes ni emancipados. Podemos conjeturar a partir de aquí que los docentes entrevistados no han problematizado los saberes de la cultura corporal que circulan en la escuela, por ejemplo no hablan de corporeidad, de la cultura corporal, como la denomina Kirk (2010), o del dualismo histórico, tampoco no problematizan la noción de “instrucción” en técnicas corporales de la que habla Pedraz (2007), podría pensarse que los docentes son ejecutores operativos. En las entrevistas continúa el discurso corporal sobre el cual realizan críticas diversos autores mencionados. Es así como la EF en la escuela toma al cuerpo como neutro, restando su capital político, en un “como si” de enseñanza, siendo los saberes que circulan subsidiarios a ello. A partir de ello es posible preguntarse ¿Cómo podría renunciar a estos discursos escolares la EF sin perder su identidad y sin llegar a un desenlace tan extremo como el que propone Ivan Illich (a quien cita Pedraz) como la desescolarización de los aprendizajes? No acordando con este punto, es necesario reconsiderar a los cuerpos como un mapa político y a una escuela receptiva de ello.

Variable Visión y Función social de la Educación Física

En el marco del análisis de esta variable es importante destacar que de los tres entrevistados uno de ellos, N, desempeña sus tareas en escuelas intensificadas en deportes de gestión privada, otro, G, en una escuela intensificada en Educación Física; dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en la materia “Ritmo y movimiento”, y por último, el tercer entrevistado, J, realiza sus clases en una escuela privada. Es importante destacarlo ya que existe una tendencia en la valoración deportiva en los dos primeros docentes mencionados:

Por ejemplo N, hablando sobre los marcos referenciales que utiliza para pensar los saberes de la cultura corporal, el mismo afirma:

(...) lo tenés que enmarcar en lo que es el proyecto educativo institucional, que en mi caso hay bastante deportivo.

Es decir: los saberes de la cultura corporal se encuentran entramados profundamente, para este entrevistado, en su visión deportivista de la EF.

Por su parte, en el caso de G, en el contexto de hablar sobre una posible definición de la EF, el mismo afirma sobre ella y la define “**como uno de los pilares de la educación de estos tiempos**”, justificando de esta manera: “**Porque es físico y sobre todas las cosas, mejora la calidad de vida.**”

Por lo tanto, a partir de estos recortes de las entrevistas, es posible pensar que la variable Trayectoria Profesional se relaciona con la variable Visión y Función Social de la Educación Física, en estos dos casos, ya que ambos entrevistados tuvieron recorridos en torno al deporte en su carrera y desempeño profesional, y esto a su vez impacta en los saberes obtenidos de ello y que hacen circular en sus clases, arraigan en su visión y función social de la EF. Es posible pensarse que el cruce de culturas

sobre el que habla Rozengardt (2013) marca a fuego a las personas que pasan por las instituciones, funciona también para las/os profesoras/es de EF, creando identidades educativas en la cultura escolar.

En este sentido, Rodolfo Rozengardt (2013) plantea que la Educación Física intenta recortar un objeto de conocimiento que no estuvo apartado de los procesos políticos y culturales, y que al principio ese objeto se centró históricamente en el cuerpo pero, advierte el autor, que en el siglo XX el cuerpo retorna “sobre nuevas palabras, pero con efectos inciertos”(p.1). Es así como, avanzando con la idea presentada, según la visión epistemológica que plantea este autor sobre la EF, es posible proponer que el conocimiento se produce en el contexto de la práctica, como lo explica este autor: “Sostendré este proceso tanto sobre el conocimiento referido a la EF como el que se utiliza, elabora, procesa o produce en los contextos de práctica y por los sujetos participantes en ella”(p.2).

Entonces, desde esta mirada, es posible inferirse que los y las docentes que se han formado o han enseñado en escuelas intensificadas en deporte o han estado vinculados con él, en clubes, recortan ese conocimiento sobre la educación física para destacarlo en sus prácticas de enseñanza y darles ese sentido.

Prosiguiendo con la temática, Rozengardt (2013) explicita: “En otras investigaciones se menciona el deporte y otras prácticas alternativas como la motivación para la elección de la carrera del profesorado, pero no lo aprendido en la escuela. (Cachorro et al, 2009; 250, como se citó en Rozengardt, 2013)” (p.2). Es decir que la marca del deporte es la motivación y queda unida a la enseñanza en la EF como es posible visualizar tanto en lo que afirma G como también N.

Por otra parte, el autor brinda un ejemplo en donde explica, en investigaciones

realizadas sobre clases de EF en la ciudad de La Pampa, que los alumnos y las alumnas no cuestionan las clases de la escuela o a entrenadores/as deportivos, pero sí a los contenidos que brindan las y los docentes de EF. Es posible, a partir de ello, preguntarse ¿por qué motivo? El autor afirma que el motivo es porque "(...) la EF no tiene un saber legitimado para su enseñanza y la organización escolar, por lo general le adjudica otras funciones"(p.2), sin embargo en este contexto de pensamiento surgen algunas preguntas: ¿Podría ser que la *no legitimidad* de la EF le brinde un horizonte abierto para no encorsetar sus saberes? ¿No será que la enseñanza de la Educación Física es un espacio democrático en el cual las alumnas y los alumnos se permiten cuestionar porque sienten la emancipación para poder hacerlo? Así es como lo plantea Rozengardt (2013): "El profesor es, más que en otras áreas, un mediador cultural y su legitimidad para la enseñanza es materia de constante disputa"(p3).

El entrevistado N afirma que coordinadores/as han observado sus clases y han estado de acuerdo con ellas:

(...) A ver, el único directivo que tal vez ve mis clases y demás es el coordinador de Educación Física y que, por lo general, la retroalimentación, las evaluaciones y demás son positivas en cuanto a los contenidos a trabajados, la forma trabajar... yo hago bastante hincapié también en los límites, en todo, por ejemplo en los mas chiquitos por ejemplo primer grado porque vienen de hacer hace un paso gigante del jardín a primaria y necesitan entender que en la primaria se trabaja así, que los espacios son distintos, las clases son distintas bla bla y los más grandes porque ya están en una situación de adolescencia en donde necesitan esos límites firmes y nada, en

ese caso la coordinadora , la institución a través de la coordinadora, me hizo llegar que estaba bien laburado desde los límites.

Por su parte, la devolución que le han hecho a G es:

G: Muy positivo

Estos entrevistados afirman que sus planificaciones han sido observadas y aprobadas en las instituciones en donde desempeñan sus funciones, la problemática radicaría precisamente en lo que la cultura institucional deposita como saberes propios de la EF, como dirá Rozengardt (2013) esto funcionaría arrinconando a sus saberes:

La cultura escolar como configuración intersubjetiva opera como mediadora entre los actores escolares. Esa cultura institucional se nutre y alienta patrones de significación y produce interpretaciones acerca de la función de la EF. Una vez producidas las interpretaciones dominantes en la organización, la cultura tiende a ser estable y dificultar el cambio. De acuerdo a nuestras observaciones, la escuela se resiste a colocar la EF ligada a funciones de enseñanza de conocimientos tematizados o "saberes públicos" y prefiere arrinconarla sobre problematizaciones ligadas a efectos corporales disciplinadores, catárticos o lúdicos. (p. 4)

Es así, como desde estos patrones de significación fijos para la EF, que menciona el autor, se posicionan los entrevistados y desde esta perspectiva el entrevistado G afirma: **“Es una herramienta necesaria para que las chicas y los chicos puedan tratar de focalizar en otros aspectos...como lúdicos, expresivos o deportivos.”** basándose en la premisa de efectos corporales, catárticos o lúdicos

exclusivamente provistos por la enseñanza de la EF.

Por otro lado, basándonos en el discurso de los entrevistados, y desde la mirada de Aisenstein (2008), en relación a la perspectiva deportivista, la misma adopta opiniones extremas en las cuales el deporte puede considerarse como un bien cultural recubierto de valores positivos, o llegar a configurarse como el producto del sometimiento y segregación de las clases dominantes hacia los grupos sociales como un dispositivo biopolítico. Si bien la autora considera el valor civilizatorio que tuvo el deporte en sus inicios y la importancia que tiene en la actualidad como uno de los saberes de la cultura, también establece que su enseñanza ha sido funcional a ciertas visiones mercantilistas y reproductivistas del orden capitalista, así es como el deporte pudo legitimarse como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear, en edades tempranas, tanto el interés por la práctica deportiva como las bases hegemónicas de experiencia motriz para construir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo.

A partir de estas ideas podría postularse que existen dos, de tres entrevistados, que toman, en sus clases de Educación Física, como norte al deporte. Inclusive el entrevistado G manifiesta como intención esta visión, si bien no evidencia ello en sus clases en una escuela intensificada en EF, en la materia que brinda de “Ritmo y movimiento”, en lo cual radica una contradicción, así por ejemplo afirma:

“hacer mi aporte en mi granito de arena en la educación de los niños y las niñas , adolescentes tratando de generar una enseñanza bien marcada a nivel deportivo”.

Es por ello que puede observarse en la narrativa de los entrevistados que existe como ideal la visión deportivista que permanece en el tiempo pero no obstante, en la realidad de las clases de educación física, este ideal no prevalece puesto que a lo

largo de la entrevista por ejemplo a G, el mismo planteó otros sentidos que desarrolla en sus clases como ser: *“(...) me gusta la enseñanza, tratar de mejorar algunas capacidades intelectuales, psicomotores también.”*

Al respecto Mansi (2017) afirma que son contenidos ideológicos en la enseñanza en donde se realizan reproducciones de manera irreflexiva:

Aquellas prácticas y saberes recurrentes al desarrollo de las habilidades motrices han sido el auge de la EF infantil y ha logrado *legitimar* al campo dentro del nivel educativo.

Aparentando una Educación Física integral, pensada desde y para los sujetos, el desarrollismo ha colocado el ojo más en el movimiento, que en el/la sujeto que lo realiza. (p.12)

Para esta autora esta mirada irreflexiva sobre las prácticas de enseñanza, impide lograr autonomía en el campo de la EF, lo cual aleja de poder pensar a las/os niñas/os como sujetas/os de derechos.

En esta línea, el entrevistado N afirma:

“(...) Trabajar con niños siempre me gustó, el deporte siempre me encantó. Así que fue lo más acorde que encontré (la enseñanza de EF en el ámbito escolar).”

Por lo tanto es posible constatar que se toma al deporte como norte para planificar y pensar las clases de EF y a partir de ello podría inferirse que a su vez el docente fue influido por esta corriente en su propia historia de vida. Por lo que explica el entrevistado el mismo le otorga un alto valor a esta visión y la enseñanza del deporte legitima su práctica de enseñanza de la EF, como afirma Bourdieu (1978) el deporte

funciona como un campo ubicado en las condiciones sociales y económicas de cada tiempo histórico que viven las personas.

También podría pensarse que los y las docentes de EF necesitan un punto de partida desde la visión y función social, una motivación, en este caso el deporte, para sustentar su práctica pedagógica. Es decir, no existiría un punto de partida neutro, la propia historia y experiencia con la EF influye en la práctica pedagógica que cada docente lleve a cabo y en el camino que emprenda. Es posible concluir que para el entrevistado N la enseñanza de la educación física es casi un sinónimo de la práctica del deporte, sin embargo el entrevistado también afirma que la EF es *“es donde más cambios se puede generar”*, otorgándole a la enseñanza un lugar privilegiado pero siempre adjudicándole énfasis a *“lo corporal”*, este entrevistado plantea una hipótesis que surge a partir de su tarea: que los/as educandos/as que tienen

“mayor desarrollo motriz tienen mucho mejor relación con los compañeros, mayor facilidad de relación social, tienen muchísimo más autoestima, tienen muchísima más tolerancia a la frustración. Son capaces de enfrentar algo como un desafío y no bajar los brazos sino seguir intentando.”

Sin embargo, como ya destacamos en el análisis de la variable anterior, vuelve a verificarse que separa a la Educación Física del deporte en la siguiente frase: ***“Me parece que son un montón de herramientas que cuesta ver, pero que la educación física y el deporte te dan un montón”***, es decir que existe una visión dualista sobre la educación física que separa a *“lo corporal”* de otras funciones, alejándose de considerar a la subjetividad y sus complejidades.

Como expresa Bourdieu (1978) la autonomía del deporte hizo que fuera fácil su ingreso en el ámbito escolar, podría pensarse que no sólo en ese ámbito si no en

varias generaciones de docentes, como vemos en el caso de N.

Como explicita Bourdie (1978):

La necesidad de un cuerpo reglas fijas y universalmente aplicable se hace sentir tan pronto como se van estableciendo los “intercambios” deportivos entre las diferentes instituciones educativas, entre regiones, etc. La relativa autonomía del campo del deporte se afirma de forma más clara en la capacidad, basada en una tradición, histórica o garantizada por el Estado, de administración y de hacer leyes, que ejercen las asociaciones deportivas: estas organizaciones tienen reconocido el derecho a establecer los standard que regulan la participación en los acontecimiento que organizan y, con el fin de asegurar el cumplimiento de las leyes específicas que decretan, pueden ejercer un poder disciplinario (prohibiciones, multas, etc.). Además, conceden títulos específicos como campeonatos y también, como en Inglaterra, el status de entrenador. (p.63).

Como se afirmó anteriormente, para Aisenstein (1994) el deporte, como contenido de la Educación Física, llegará avanzada la década de los años treinta, un producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física, a la formación que brindaba el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y a la figura de Romero Brest -quien descartaba de plano los juegos con carácter sportivo- y debido también a la gran popularidad alcanzada por el deporte fuera de la escuela y a los/as docentes deportistas que comenzaron a trabajar en las escuelas argentinas.

Como explica Rozengardt (2013) el vínculo de la EF con el conocimiento siempre ha sido problemático. Este autor afirma que el cuerpo ha sido siempre el

“objeto justificador y que este objeto siempre retorna bajo nuevos discursos” (p.1). Rozengardt (2013) intenta correrse de la idea de “cuerpo” como tema hegemónico en la EF, y trae al ciudadano/a participativo, toma a Pérez Gómez para explicar a la escuela como un espacio donde confluyen “influjos plurales de diferentes culturas”(p.3), en ello radican los aprendizajes que se produzcan allí. Este autor afirma que es necesario problematizar que la enseñanza de la EF se centre en el cuerpo, que el cuerpo sea su objeto. Ello podría escucharse en el entrevistado J, el cual afirma que la clase de EF no es un “adentro” sino un espacio plural que incluye las experiencias de las y los alumnos/os en otros espacios, en la idea de “una escuela hacia afuera”, sin embargo al llegar al final de la idea; el entrevistado piensa como aspecto integrador (de estas pluralidades) al deporte:

“(…) Que es muy importante que podamos transmitir y seguir luchando contra esa precariedad que nombré anteriormente, luchar para generar espacios culturales, sociales (...) donde la educación física sea motor mayor... eh... que sea una escuela hacia afuera, que sea una escuela hacia el barrio, hacia las entidades, hacia las instituciones, para generar mayor salud para generar actividades mayor dependencia social en torno al cuerpo, en torno al deporte.”

¿Son los docentes entrevistados mediadores entre la cultura social y la institución educativa como propone Rozengardt (2013)? ¿Pueden ser críticos en su mirada hacia la EF y tener en cuenta su campo de disputa y tensiones? La respuesta es que su mirada reflexiva hacia la EF no se encuentra presente en las entrevistas, sí está dirigida a las instituciones, como por ejemplo en G:

“(…) algunas escuelas no tienen materiales deportivo lúdico para llevar a

cabo algunas planificaciones que los/as docentes pretendemos formar, así que salimos perjudicados en estos aspectos y nos acomodamos a lo que tenemos”.

El entrevistado N por su parte critica a la institución y la importancia que la misma brinda a la intervención de las familias, la escucha de las escuelas a las mismas, como un obstáculo para sus clases de EF:

“(…) por un lado creo que sería muy bueno dejar de ser rehenes de los padres sobre todo el tema de cuestiones de seguridad. Es lógico que un chico haciendo actividad se, se pueda golpear ¿no? La cuestión es que yo siento que en la escuela, iba a decir de la escuela primaria, sino todo el sistema educativo se le tiene mucho miedo a eso y hay mucho lío con todo eso... Entonces es eso: hacer cosas acotadas, no te trepes ahí, no saltes eso, no hagas lo otro y creo que la cultura física de hace unos años a esta parte involucionó”.

En relación a las críticas también N se refiere a la época y a las familias, pero esa crítica no se dirige a cómo podría intervenir la EF con estas problemáticas que el entrevistado plantea como emergentes:

“(…) por otro lado lo veo en el sentido de que los pibes llegan con menos bagaje motriz a la hora de desempeñarse en la actividad. Yo doy básquet y veo que pibes que... que hoy realizan una actividad, en este caso básquet, pero su forma de resolución motriz es más acotada que la que yo recuerdo en mi época, a esa edad”.

“(...) hay cosas que estaría buenísimo trabajar, ésto que te decía al principio: ese miedo a los padres, a que no se lastimen, a que... No sé, hay muchas cosas que dejamos de hacer”.

“(...) Para mi cada vez me parece más importante y cada vez está más infravalorada y está más bastardeada. Eh... creo que la educación física tiene un montón, un montón, de virtudes y cualidades que habitualmente en la sociedad no se valoran. Antes que la sociedad, dentro de la comunidad educativa”.

Por su parte, J ubica la importancia de la EF en la escuela desde las horas destinadas a su espacio:

“(...) basándose inicialmente en la cantidad de horas programáticas que hay destinadas por el Ministerio de Educación hacia, hacia considerar cuales son más importantes y menos importantes. Te fija la cantidad de horas que necesita desde antes, la cantidad de horas, que necesita de educación física que son... no llega ni a la mitad de lo que son matemática y lengua o materias consideradas más importantes... La Educación Física necesita adaptarse a los cambios que se han realizado en la sociedad, a los chicos de hoy en día”.

A partir de todo lo desarrollado sería posible pensar que existe una relación intrínseca entre la Visión y Función Social de la EF con la Trayectoria Profesional en la EF y a su vez con los Saberes de la Cultura Corporal que circulan, por lo tanto la formación de docentes críticos/as es muy importante, si se toma como punto de partida la formación y la trayectoria profesional junto a las experiencias en EF. La formación docente, la trayectoria profesional y las experiencias en EF influyen en la visión sobre la EF, como se explicitó anteriormente, como afirma Kirk (2010): “(...) la

educación física podría adoptar diversas formas dependiendo de nuestras acciones en el presente.” (p.1), y podría agregarse que en *el pasado* de la EF y de quienes ejercen la docencia también. La cuestión plantea una pregunta sobre el futuro de la EF, como postula Kirk (2010):

(...) para comprender el pasado de la EF en otros lugares, su importancia para estudiar los futuros de la educación física es discernir las tendencias generales que la han configurado a lo largo del tiempo, las fuerzas sociales que han tomado parte en este proceso, y las formas en las que podríamos ocuparnos de su estudio. (p2)

A su vez el entrevistado J, aunque desde una perspectiva mayormente psicomotriz, recordando sobre el motivo de su elección de la carrera docente de EF, expresa:

“(...) educar a los chicos desde su edad inicial para poder potenciar su motricidad y su desarrollo cognitivo y su desarrollo... eh... físico, me parece muy importante para lo que les queda de su vida.”

“(...) porque apuesta a la educación desde sus niveles iniciales estimulando la actividad física, el desarrollo motor y sensorial de los chicos. A su vez generando valores y estímulos de inclusión social y una mirada de perspectivas para todos, todes.”

Se observa en este punto que el entrevistado J posee una impronta psicomotriz, como afirma Villa (2015), “una educación Física al servicio de la psicomotricidad” (p.382), un catálogo de ejercicios del esquema corporal, el cuerpo al servicio de lo cognitivo, con un evidente dualismo en su perspectiva pedagógica.

Esta visión, como dijimos, asume al movimiento como parte de un proyecto personal que incluye el componente psicoafectivo con el fin de desarrollar: la motricidad global de los/as niños/as, el esquema corporal, la capacidad perceptivo-cinética, la capacidad intelecto-cognitiva.

Asimismo podría ubicarse, vinculada a esta visión psicomotricista, la visión desarrollista, ya que el entrevistado también destaca el valor del movimiento, para perfeccionar las habilidades motrices, acrecentando el acervo motor.

Esto lo observamos en J, intrincadas las visiones psicomotricista y desarrollista:

“(....) estimulando la actividad física, el desarrollo motor y sensorial de los chicos”.

“(...) para poder potenciar su motricidad y su desarrollo (...)desarrollo... eh... físico”.

En el entrevistado N “lo motriz” como una carencia a la cual apuntar:

“(...) los pibes llegan con menos bagaje motriz a la hora de desempeñarse en la actividad”.

Respecto al entrevistado G, su idea respecto a la EF como pilar de la educación:

“(...) Porque es físico, y sobre todas las cosas mejora la calidad de vida.

Es decir, podemos observar que en los tres entrevistados se enlazan las visiones desarrollista, psicomotriz y deportivista, pero quizás la visión deportivista orienta a ambas visiones en el ideario de los entrevistados y las otras visiones ocupan el lugar de subsidiarias al deporte como ideal.

Variable Sentido de la Planificación

Gómez Smyth (2016), refiriéndose al sentido de planificar, se pregunta en su texto: “¿Qué significa planificar un proyecto de EF?” Allí este autor explica que cada docente planifica articulando su posición ideológica y pedagógica a las trayectorias educativas de los grupos de alumnos y alumnas. Este autor piensa que debería existir un “diálogo deliberativo y democrático entre las propuestas de saberes sostenida por los y las docentes como así también por los/as educandos/as” (p.2). Es decir, planificar no sólo se refiere a contenidos, objetivos o expectativas docentes sino a cómo pensar la posibilidad de brindar experiencias significativas para los grupos de acuerdo a sus trayectorias de aprendizajes, tendría que existir un “desde dónde trabajar”; como perspectiva ideológica y pedagógica, es el sentido el que orienta a las clases y por ello se entiende cómo piensa cada docente a la Educación Física. A partir de ello es posible concluir que planificar no se trataría solo de un “hacer” sino también de un “pensar cómo”. Gómez Smyth (2016) insiste en su texto en que el material fundamental de la planificación debe estar en relación con “los intereses, necesidades, problemáticas y deseos de los/as educandos/as” (p.3). Como afirma Gómez Smyth (2016):

Por eso vuelvo a insistir que un proyecto sobre y para la Educación Física Escolar tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica. Eso ya es planificar. Saber para qué voy, no saber el contenido y/o objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a cada y todas las clases donde los contenidos circularán gracias a que existen personas que se involucran en una clase y es imposible que todos aprendan homogéneamente los mismos saberes al mismo tiempo sin

contemplar las diferencias y las pluralidades. (p.3)

El autor afirma que el contenido o el objetivo no resultan ser lo más importante y que éstos podrían limitar a los y las docentes. En la EF se transita por distintas experiencias importantes en lo intra e intersubjetivo “ligado con la interpretación simbólica que cada persona le otorga a las prácticas corporales” (p.3) según el autor, por lo tanto ello constituye un plus. No hay que perder de vista que lo más relevante es la experiencia de acercarse a los saberes de la cultura corporal que circulan en el ámbito social público de la EF y cómo los y las educandos/as transitan esas vivencias. A partir de aquí cabe preguntarse si los docentes entrevistados valoran las experiencias de los y las educandos/as o solo manifiestan desear transmitir contenidos, si los docentes entrevistados cumplen con un paso burocrático o articulan los contenidos u objetivos pensados desde las experiencias de los y las educandos/as con quienes se encuentran, si los/as docentes dan lugar a que los y las educandos/as tomen decisiones en relación a lo que la cultura corporal dominante impone y si pueden pensar estas instancias desde una perspectiva crítica.

Por ejemplo, se observa que el entrevistado J posee un estilo de planificar burocrático-administrativo pero flexible, el mismo enumera contenidos, sin embargo a la vez, piensa en “*adaptar*” e ir “*flexibilizando*” la planificación establecida. Podría suponerse que esa adaptación se trata de poder escuchar aquello que los/as educandos/as traen a la clase y así poder articular contenidos y experiencias, como explica Gómez Smyth (2016).

Así, el entrevistado J dice sobre la planificación:

“Bueno, a veces me adapto a las planificaciones que cada colegio plantea;

algunas semestrales, trimestrales, otras anuales, teniendo en cuenta los objetivos o metodología, plan de trabajo y demás (...) que lleva la planificación.

De la impronta del lugar donde se trabaja...”

“Depende los niveles para poder tener la mayor cantidad de recursos desde lo motor, transferencia de los juegos y lo lúdico. La relación con el otro, la sociedad, con el cuerpo”.

“Y... A veces es difícil poder llevar a cabo las inquietudes que manifiestan los alumnos o educandos; uno intenta adaptarlas en la currícula, ir flexibilizando la planificación establecida”.

Aún así, al escuchar y leer al entrevistado, pareciera que el sentido de planificar se pierde en la burocratización de la planificación y que el entrevistado no se preguntara el *por qué* de planificar.

¿Qué sentido tiene la planificación para el entrevistado J? J le otorga un sentido instrumental: para una revisión de la práctica docente, este entrevistado tiene una visión de una planificación flexible. Según Corrales et al. (2008) el acto de planificar va a permitir tomar distancia y hacer una revisión con perspectiva de mejora repercutiendo en los procesos pedagógicos de las clases EF. Esta mirada puede observarse en aquello que comenta el entrevistado J, le otorga el sentido de planificar para pensar la metodología, el plan de trabajo y los objetivos, por ejemplo.

J afirma que se le presentan dificultades en las adaptaciones que debe realizar según los grupos de estudiantes, sin embargo intenta flexibilizar los contenidos, aunque no parece que pudiera considerar de manera particular a cada grupo a diferencia de cómo describe este proceso el entrevistado N. A partir de aquí

es posible hipotetizar que todos los entrevistados plantean la importancia de flexibilizar las planificaciones pero no todos pueden repensar el sentido y los contenidos a enseñarse, así como las metodologías, lo cual pareciera presentar mayor dificultad. Por ejemplo, claramente, el entrevistado J afirma que los/as docentes deberían adaptar las “inquietudes” de los/as alumnos/as a los contenidos de la “currícula”. A partir de ello surge la pregunta ¿cómo podría adaptarse lo novedoso y particular que traen los/as estudiantes a las clases de EF a las planificaciones?

Gómez Smyth (2016) reflexiona sobre cómo deberían ser las clases de Educación Física, afirma que la planificación debería tener como objetivo prever y poder anticipar puntos claves de la planificación. El entrevistado N no toma como relevante esta proyección en la idea de planificar, para N la planificación es “*mentirosa*” como anticipación, porque “*rompe con ella*” o “*adapta*” esos objetivos, aún así la planificación funciona como guía para este docente.

El autor mencionado hace referencia a la diversificación de formas de planificación haciendo alusión a que no existe un solo método de planificación y que cada docente puede buscar aquella que sea más acorde a sus prácticas, pero no obstante es importante realizarla: “No deberían de existir exigencias determinadas, pero sí la exigencia de planificar” afirma Gómez Smyth (2016; p.2). N hace referencia que la planificación es como una guía, “*un norte*” por ende sus planificaciones tienen un sentido burocrático, y son flexibles; ya que respeta lo que le exige la institución, no planifica día por día ya que refiere que al conocer a los grupos de educandos/as conoce el momento en que se encuentran sus aprendizajes, pero hace hincapié en la flexibilidad que debe presentar la planificación, sin embargo su pregunta por la metodología, “*lo que vos quieres*

lograr”, queda en suspenso, lo cual dice es el eje de la docencia, agregando también que se encuentra su planificación por momentos más dirigida a los resultados, a lograr concretar “el ejercicio”, los objetivos, así N afirma:

“Yo creo que debe haber un ahora en la planificación diaria, para mí es un poco mentirosa en el sentido de ... A ver, yo cuando estudiaba y tenía que hacer las prácticas, planificaba clase por clase, cuando tuve suplencia planificaba clase por clases. Hoy por hoy que tengo todos los días un montón de clases, o sea, yo no me pongo a planificar clase por clase. También es cierto que la experiencia te da otro bagaje, digamos, yo antes si no tenía todo planificado me aterraba, hoy por hoy no, y yo sé que a tal edad en tal grado, en tal deporte, en tal clase yo quiero llegar a esto. Bueno ¿cómo lo voy a trabajar? Si bien eh...hay veces que buscas recursos nuevos, juegos nuevos, ejercicios nuevos, más o menos ya tenés una idea de la planificación, de la metodología, de lo que vos querés lograr, entonces, eh... creo que es importante tenerlo en claro y tenerlo plasmado, pero no creo que sea tan necesario por lo menos cuando ya tenés una experiencia y ya sabes planificar clase por clase porque además por lo menos yo, termino siempre rompiendo esa planificación. No es que la llevo a rajatabla porque tal vez en el momento veo que necesitan más tiempo para un ejercicio que para otro, o veo que esto no está saliendo entonces vuelvo tres pasos para atrás para retomar otro ejercicio.”

En el enunciado de N podemos ubicar una relación entre planificación, experiencia y cantidad de clases diarias y detectamos una tensión que podría analizarse. Es decir que la planificación para este entrevistado se encuentra entre su experiencia ante la cual sugiere no necesitar con frecuencia revisar su planificación

una dificultad para encontrar tiempo para hacerle lugar al ejercicio de planificar, ya que el entrevistado mismo destaca que cuando era suplente o realizaba prácticas podía estar más pendiente y enfocarse en planificar.

Por otra parte, el entrevistado N se encuentra más preocupado que el entrevistado J en la propuesta de Gómez Smyth (2016), para articular las experiencias de los/as educandos/as con los saberes que circulan. En este sentido N explica que la planificación para él es flexible y que se debe adecuar los objetivos para cada grupo, es decir que la planificación debe ser adaptable para ir encontrando su aplicación en las clases, como “*un norte*” una “*guía*”, y a la vez “*cintureando*” pudiendo hacer lugar a los saberes y necesidades que observa en el grupo, como también una perspectiva “*más artesanal*” de la planificación según sus experiencias de enseñanza de la EF en el primer ciclo. Es así como lo propone Gómez Smyth (2016) que en vez de pensar en planificar, en su lugar piensa en un proyecto de EF para cada grupo en particular, porque cada grupo de alumnos y alumnas tienen trayectorias educativas diferentes que podrían dialogar con las propuestas docentes, y esto es lo más relevante, escuchar a los/as educandos/as, así N afirma:

“¿Cómo le voy a enseñar esto a este pibe, a esta piba? ¿Cómo haces que todos lo aprendan?”

En las cuestiones que afirma N siempre tiene en cuenta al grupo, por ejemplo pensando en los objetivos al planificar:

“Eh... Para mí: los objetivos. Siempre parto desde los objetivos, si bien es cierto que no para no todos los grupos es el mismo objetivo, y además, si trato de que todos los grupos que pasan por mí tengan cierta base asegurada

¿no? y yo parto desde los objetivos para después adaptar toda la planificación según el grupo que me toca estar.”

“La planificación la hago en febrero antes de que empiecen las clases, entonces cuando me encuentro con los grupos nuevos, sobre todo en primer grado porque los otros ya los conozco, más allá de que venga algún pibe nuevo, pero sobre todo en primer grado que no los conozco y son todos nuevos, ahí es que empiezo a ver cómo adaptar ese objetivo, cómo llegar a ese objetivo que para mí ese es el eje de la docencia: la transposición didáctica ¿cómo le voy a enseñar esto a este pibe, a esta piba? ¿cómo haces que todos lo aprendan? Para mí eso es... la parte artesanal de la docencia, la más importante.”

Gómez Smyth (2016) explica que es predecible la planificación, no obstante intentará adaptarla, no es posible saber todo lo que se hará en la clase, pero sí se puede prever cómo irá actuando el o la docente, qué puede ir sucediendo en las clases y que posee estricta relación con una posición ideológica y pedagógica que antes se expuso. En este sentido y teniendo en cuenta además aquello que afirman Corrales et al. (2008) planificar es un acto y también es el ejercicio de aprender y enseñar buscando formar sujetos reflexivos, autónomos y solidarios, fomentando el diálogo, debates e intercambio de opiniones. Como comenta el entrevistado N, tomando las voces de los niños y niñas, al decir: “**no, queremos jugar a tal cosa**”, “**queremos hacer tal otra**”, y así dando lugar a sus ideas, deseos, y sus gustos, promocionando sus derechos, de su participación en las clases, como así también la socialización de sus saberes y promoviendo la circulación de los mismos. Ante lo

cual se puede afirmar que el presente entrevistado piensa en la *flexibilidad* para adaptarla a lo que los niños/as pueden o no pueden hacer, como objetivos a cumplirse, sino también a aquellas actividades que quieren y no quieren llevar a cabo en las clases de EF propiciando un espacio para ello, realizando también este docente una crítica al estado de desinvertidura pedagógica de algunos/as docentes en sus prácticas llamándolo “constructivismo”, o “laissez-faire”, similar a aquello que refieren los/as autores/as Silva Machado et al. (2010), y ubicando ello como lo opuesto a la escucha de los intereses del grupo de educandos/as, sin embargo es importante señalar que estos/as autores/as no depositan la responsabilidad del estado desinvertidura sobre los y las docentes.

Silva Machado et al. (2010) (citando a González y Fensterseifer 2006, p. 739-740) refuerzan la importancia de la clase y de la planificación previa como eje de la acción docente:

Según los mismos autores, la clase, como un fenómeno vivo, presupone que ese momento se configure como repleto de situaciones inesperadas, capaces de sorprender al profesor. Pero eso no exime al profesor de una planificación previa. En lo que dice respecto a la intencionalidad, la acción docente debe estar pautaada en una reflexión acerca de lo que se va a proponer, así como en la búsqueda de sus porqués. En cuanto a los aprendizajes y/o desarrollos perseguidos, estos deben ser fundamentales para todos los alumnos del grupo. De esa forma, la participación o no en la clase no debe ser simplemente una elección del alumno, lo que no significa ignorar el interés de los estudiantes como factor importante para potenciar su participación. (p.6).

Surgen, en lo que afirma N, algunos elementos mencionando la flexibilidad y la consideración del grupo y su heterogeneidad, sin embargo existe un silencio en cuanto a la metodología, vinculado a la planificación, y medio-decir que, debido a la cantidad de grupos de educandos/as que poseen los/as docentes, se dificulta llevar a cabo un proceso de planificación como forma de proyecto particularizado para cada grupo.

Así explica el entrevistado:

(...) Para mí está bueno escuchar esas inquietudes como para guiarte también... esto; ir cintureando para un lado para el otro, ir acomodando tu planificación anual para llegar, no desviarte de los objetivos pero poder llegar sin dejar de escuchar a los chicos. Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: “no, queremos jugar a tal cosa”, “queremos hacer tal otra”, bueno dale. Me parece que está bueno que haya un espacio, claramente no toda la clase, algo que la experiencia me fue dando o me fue forjando, es que no estoy muy de acuerdo con el constructivismo que te enseñan en el profesorado, en el constructivismo que se ve hoy en día, que para mí es hacer un recreo. No estoy para nada de acuerdo, sí estoy de acuerdo con que haya una parte de la clase donde puedan jugar libremente con el material, puedan ... Pero esta cosa...A ver, lo digo también desde que yo tengo practicantes, yo trabajo en Obras (Sanitarias, escuela), en Obras hay profesorado y tengo practicantes y para los profesores del profesorado le inculcan que tienen que ser constructivistas y demás, y yo veo que llegan, tiran el material y nada, y se quedan a un costado y ven, y tal vez hablan con los pibes pero es un recreo. En mi época le decían “laissez faire”, en francés es dejar hacer.

¿Qué sentido? Lo que te dije antes, es el norte, es antes de empezar ver a dónde querés ir ¿Cuál es tu norte? ¿Cuál es tu guía? Bueno allá, allá quiero llegar, el camino para mí, se va armando... caminante no hay camino se hace el camino al andar... ¿no? Más claro que eso, imposible.

Avanzando en aquello que expresa el entrevistado G, es posible pensarse, a partir de su presentación, que el sentido de la planificación, en su caso burocrático y flexible, lo considera de este modo para organizar el trabajo pero su posicionamiento pedagógico no da cuenta una ideología más crítica de la burocratización de la planificación, tampoco se verifica en su propuesta que exista un diálogo con los saberes que circulan y que puedan traer los/las alumnos/as. En estos casos sus ideas de planificar son más sintéticas que las de J, aunque no explicita los motivos o a qué cuestiones se refiere cuando habla de flexibilidad en la planificación, así afirma:

“La planificación que uso es anual. Pero es flexible”.

“Es un poco compartido en base al proyecto institucional”.

“Nos piden que sean antes de la apertura de empiece el año, sin embargo son flexibles”.

“El sentido que le otorgo a la planificación es más que nada para poder organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones que puedan ocurrir”.

Finalmente y como conclusión, surge la pregunta ¿Qué valores le atribuyen los

entrevistados al sentido de la planificación?

Los sentidos de la planificación que mencionan los/as autores/as Corrales et al. (2008) se basan en construir un instrumento junto con una hipótesis de trabajo, socializar sus experiencias; dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo; construir la memoria didáctica de la institución; además de ser en las instituciones un requerimiento administrativo. Estos objetivos y sentidos de la planificación podríamos hallarlos más íntegramente en uno de los tres entrevistados, N. En las entrevistas de los otros dos entrevistados surgen sentidos más cercanos a lo administrativo. Es importante destacar que ninguno de los tres entrevistados observan que sería importante hacer una revisión posterior de lo planificado en el año, como fin del proceso, etapa que plantean como necesaria Corrales et al. (2008).

Según Rivera y Riccetti (2021) el sentido de la planificación permite encontrar la intención más profunda de las/os docentes de Educación Física, este sentido puede ser más tradicionalista, de cumplimiento legal y administrativo, sin revisión, o provenir de una intención genuina de diseñar experiencias compartidas, brindando espacios para la espontaneidad, creatividad que mencionan estos/as autoras/es, con la vivencia libre y autónoma de la cultura corporal que tematiza, invitándoles a crear, recrear y transformar en función de sus propias singularidades, dando lugar a que docentes se corran del foco que se centra particularmente en los/as educandos/as. En este sentido, según Gómez Smyth (2020), "(...) lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone"(p.12). Este empoderamiento y creatividad - respecto de la planificación como medio- no se observa en la mayoría de las entrevistas administradas, se detecta en el material narrativo expuesto que el enfoque sobre la

cultura corporal se encuentra más orientado hacia "administrar" los cuerpos que a permitir el despliegue de sus libertades y espontaneidad. De las entrevistas se desprende que a los docentes aún les falta armarse de cierta posición ideológica contrahegemónica, lo cual da cuenta de que la EF aún lucha para legitimarse desde una perspectiva autónoma, intentando hacerlo a través de procesos heterónomos, los cuales parecen fundamentar su presencia en la escuela, y a partir de allí es posible considerar que se hace necesario incluir en la formación docente una revisión crítica de la historia de la Educación Física, reflexionando sobre la asignación de funciones moralistas, utilitaristas y deportivistas a la misma. Es decir que aún la EF continúa buscando en los y las docentes su legitimación autónoma para resignificar la cultura corporal, siendo que estas marcas heterónomas aún continúan en su nombre, Educación Física, en la escuela.

En las entrevistas se observa la presencia, en la enseñanza de la EF, de una conducción muy centrada en la figura del/la profesor/a y escasa retroalimentación con las y los alumnas/os, con limitado lugar para la exploración de aquellos saberes corporales que traen los y las alumnas, con enfoques de enseñanza que no estimulan totalmente su creatividad. Como se explicó anteriormente los/as autores/as Silvia Machado et al. (2010) esto podría atribuirse a una "desinvestidura pedagógica" con renuncia a su compromiso didáctico y sus motivaciones y creencias, bloqueando la circulación de cualquier tipo de saber.

Abonando a esta perspectiva, el enfoque crítico de la enseñanza de la EF que propone Vicente Pedraz (2007), trata de superar el modelo tradicional para convertir a la escuela en un espacio de discusión, tomando a el/la profesor/a como parte de la acción educativa guiada por ideales emancipadores, pero al mismo tiempo se produce un giro hacia el sujeto que aprende, según Rivera y Riccetti (2021), para pensar una

planificación en sinergia entre docentes y estudiantes, y al docente como un/a interventor/a social, esta idea de intervención como acción docente la recuperan Rivera y Riccetti (2021) de Camilloni (1996) y de Renzi (2001). Entonces lo fundamental según estos/as autores/as, trata de cómo planificar intervenciones, como así también estrategias de enseñanza, es decir, la planificación no sólo como parte de la burocracia institucional sino como un proyecto de trabajo pedagógico más abarcativo.

Variable Modalidades de Planificación

La planificación posee dos momentos; un primer momento que es la ideación que se llevará a cabo a la hora de planificar y un segundo momento que es cómo se efectúa, qué recursos se tendrán en cuenta, qué actividades.

Se tomará en cuenta la planificación como una hipótesis de un conjunto de clases, como explican Rivera y Riccetti (2021) “(...) la planificación tiene un objetivo (..) anticipatorio y posibilidad de reconocer el posicionamiento docente desde donde realizan sus propuestas e intervenciones.” (p3)

Como explica J, quien toma a la planificación como herramienta y señala la importancia de incluir los intereses de los alumnos y las alumnas:

“Creo que es necesario tener una planificación, el diseño curricular plantea un montón de herramientas para el desarrollo de los chicos si creo que es importante también escuchar y abrirse a las necesidades y a los planteos que los chicos hacen hoy en día como poder llegar a transmitir y a motivar a los chicos hacia el deporte, a la salud, hacía conocer su cuerpo...”

Una educación física integral”.

Sobre la modalidad de planificación que utilizan los tres entrevistados la misma se puede observar en las entrevistas en donde afirman que realizan una planificación anual, semestral o trimestral, y su punto de partida son los objetivos, como eje central, a los cuales desean arribar. Aquí se observa una modalidad de cumplimiento burocrático separada de su función, mediante unidades temáticas que se basan en las experiencias de los docentes como fuente principal. Como explica J centrado en los objetivos, en la currícula y en la demanda de cada escuela, tomando como eje su perfil educativo y su ideología :

“Hay colegios que son semestrales, trimestrales y por objetivos. Los objetivos se plantean y en base a eso se trabaja. Yo prefiero la planificación por objetivo ya que organiza mejor la planificación”.

“(…) a veces es difícil terminar con toda la currícula, con todo lo planificado en el año... A veces los tiempos, la demanda de los chicos, la demanda de los colegios... se dificulta terminar con toda la planificación pero sí los contenidos básicos y específicos para que se lleven un contenido por ciclo”.

“Me adapto a la currícula establecida por el ministerio...el perfil educativo del colegio donde estoy con su mística e ideología, intento implementar prácticas actualizadas en el ámbito de la Educación Física”.

En relación con lo afirmado por N, el mismo también planifica anualmente y también basado en unidades temáticas relacionadas al contenido, priorizando los objetivos, sin embargo este entrevistado agrega que es necesario tener en cuenta al grupo y sus inquietudes como una variable a ser considerada para planificar. Asimismo el entrevistado se pregunta cómo puede llegar al logro de los objetivos, observando los saberes previos que tienen los/as alumnos/as. Según este entrevistado, detectar esos saberes que traen los y las alumnos y alumnas modifican la planificación anticipada, preocupado en cómo enfocarse en la metodología de enseñanza, diferenciándose de los otros entrevistados con una mirada reflexiva al respecto.

También N y J hablan de ajustarse a las instituciones y a los objetivos, ambos brindan ejemplos de contenidos de movimiento y deportivos como relevantes, se observa que ambos destacan contenidos y objetivos en prácticas corporales deportivas. En relación a N el mismo plantea:

“Yo planifico anualmente. Yo me planteo el año y digo: bueno a ver qué quiero lograr, ésto y ésto, bueno entonces voy a trabajar esto al principio, esto después... voy a trabajar...Trato de trabajar más de un contenido a la vez, no es hacer toda la clase sobre salto o sobre lanzamiento, estoy trabajando un poco no te digo todos los contenidos pero varios contenidos a la vez en una misma clase”.

“Los objetivos que yo me propuse porque donde estoy trabajando ahora no tengo grandes problemas de espacio y tengo mucho material para trabajar así que es una situación bastante ideal desde ese punto, así que no tengo

demasiada limitación.(...). Así que, lo más importante es ver, que eso sí es lo que más cambia año a año es el grupo, es ver las inquietudes que tienen, es ver ehh, ¿cómo es el grupo? Se llevan bien entre ellos, no se llevan bien, quiénes hacen pareja y juegan juntos, quienes no se pueden ni ver o no se pueden poner juntos. Esas cosas son las que más tengo en cuenta... Después, bueno, nada, los objetivos y demás... Nada, yo creo que a través de los años la experiencia te lo va facilitando”.

“Yo no veo cómo, si vos tenés una planificación anual y vos tenés que llegar a cierto objetivo ¿cómo haces?¿no? Vamos a poner un ejemplo burdo:

Si mi objetivo es trabajar el salto y los pibes agarran la pelota y no es que trabajan lanzamientos sino que juegan lanzando la pelota ¿cómo hago yo para

llegar a ese objetivo? Por eso, digo, no estoy de acuerdo con todo el constructivismo, no me parece que ahí esté habiendo equilibrio”.

Por su parte, N descarta planificar cada clase basado en su experiencia:

“(...) A ver, yo cuando estudiaba y tenía que hacer las prácticas, planificaba clase por clase, cuando tuve suplencia planificaba clase por clases. Hoy por hoy que tengo todos los días un montón de clases, o sea, yo no me pongo a planificar clase por clase. También es cierto que la experiencia te da otro bagaje, digamos, yo antes si no tenía todo planificado me aterraba, hoy por hoy no, y yo sé que a tal edad en tal grado, en tal deporte, en tal clase yo quiero llegar a esto. Bueno ¿cómo lo voy a trabajar? Si bien ehhh... hay veces que buscas recursos nuevos, juegos nuevos, ejercicios nuevos, más o menos

ya tenés una idea de la planificación, de la metodología, de lo que vos querés lograr, entonces, eh, creo que es importante tenerlo en claro y tenerlo plasmado, pero no creo que sea tan necesario por lo menos cuando ya tenés una experiencia y ya sabes planificar clase por clase porque además, por lo menos yo, termino siempre rompiendo esa planificación. No es que la llevo a rajatabla porque tal vez en el momento veo que necesitan más tiempo para un ejercicio que para otro, o veo que esto no está saliendo entonces vuelvo tres pasos para atrás para retomar desde otro ejercicio”.

Por otro lado N afirma que dentro de los contenidos se encuentran valores que trabaja con los distintos grupos, no obstante no profundiza las metodologías de enseñanza o actividades que propone para el trabajo con los “límites”:

“(…) A ver, el único directivo que tal vez ve mis clases y demás es el coordinador de Educación Física y que, por lo general, la retroalimentación, las evaluaciones y demás son positivas en cuanto a los contenidos trabajados, la forma trabajar... yo hago bastante hincapié también en los límites, en todo, por ejemplo en los más chiquitos, por ejemplo primer grado, porque vienen de hacer hace un paso gigante del jardín a primaria y necesitan entender que en la primaria se trabaja así, que los espacios son distintos, las clases son distintas a los más grandes porque ya están en una situación de adolescencia en donde necesitan esos límites firmes y nada, en ese caso la coordinadora, la institución a través de la coordinadora, me hizo llegar que estaba bien laburado desde los límites”.

N privilegia los objetivos y flexibiliza la planificación en torno a ellos:

“Siempre parto desde los objetivos, si bien es cierto que no para todos los grupos es el mismo objetivo, y demás, si trato de que todos los grupos que pasan por mi tengan cierta base asegurada ¿no? y yo parto desde los objetivos para después adaptar toda la planificación según el grupo que me toca estar”.

Este entrevistado menciona la importancia de la transposición didáctica llamándola “la parte artesanal” de la docencia; con la pregunta sobre cómo enseñar:

“La planificación la hago en febrero antes de que empiecen las clases, entonces cuando me encuentro con los grupos nuevos, sobre todo en primer grado porque los otros ya los conozco, más allá de que venga algún pibe nuevo, pero sobre todo en primer grado que no los conozco y son todos nuevos, ahí es que empiezo a ver cómo adaptar ese objetivo, cómo llegar a ese objetivo que para mí ese es el eje de la docencia: la transposición didáctica ¿cómo le voy a enseñar esto a este pibe, a esta piba? ¿cómo haces que todos lo aprendan? Para mí eso es... la parte artesanal de la docencia, la más importante.”

Por otro lado el mismo entrevistado reflexiona acerca de no estar de acuerdo **“con el constructivismo”** y realiza una crítica al juego libre en EF, afirmando que los y las profesores/ras **“se quedan a un costado y ven”** percibiendo esta característica, como antes se mencionó, como algo negativo de la enseñanza, similar a lo que da

Silva Machado et al. (2010) denomina “profesores tira pelotas” o prácticas de desinvertidura pedagógica, sin embargo el docente confunde la corriente pedagógica constructivista con las problemática de la desinvertidura o desapego de la función de enseñanza:

“(…) Para mí está bueno escuchar esas inquietudes como para guiarte también... esto; ir cintureando para un lado para el otro, ir acomodando tu planificación anual para llegar, no desviarte de los objetivos pero poder llegar sin dejar de escuchar a los chicos. Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: “no, queremos jugar a tal cosa”, “queremos hacer tal otra”, bueno dale. Me parece que está bueno que haya un espacio, claramente no toda la clase, algo que la experiencia me fue dando o me fue forjando, es que no estoy muy de acuerdo con el constructivismo que te enseñan en el profesorado, en el constructivismo que se ve hoy en día, que para mí es hacer un recreo. No estoy para nada de acuerdo, sí estoy de acuerdo con que haya una parte de la clase donde puedan jugar libremente con el material, puedan ... Pero esta cosa...A ver, lo digo también desde que yo tengo practicantes, yo trabajo en Obras (Sanitarias, escuela), en Obras hay profesorados y tengo practicantes y para los profesores del profesorado le inculcan que tienen que ser constructivistas y demás, y yo veo que llegan, tiran el material y nada, y se quedan a un costado y ven, y tal vez hablan con los pibes pero es un recreo. En mi época le decían “laissez faire”, en francés es dejar hacer”.

“Yo no veo cómo, si vos tenés una planificación anual y vos tenés que llegar a cierto objetivo ¿cómo haces?¿no? Vamos a poner un ejemplo burdo: Si mi

objetivo es trabajar el salto y los pibes agarran la pelota y no es que trabajan lanzamientos sino que juegan lanzando la pelota ¿cómo hago yo para llegar a ese objetivo? Por eso, digo, no estoy de acuerdo con todo el constructivismo”.

La visión social de N posee un eje más cercano al deportivista y por ende va a tener correlación a la modalidad de planificación y la forma en que llevará a cabo la misma. Lo que invita a preguntarse si N incluye los saberes corporales que circulan entre los/as alumnos/as, porque no se transparenta su inclusión a pesar de afirmar que escucha a los/as alumnos/as, sin embargo valoriza el aspecto lúdico como una metodología de enseñanza pero siempre para lograr los objetivos de una visión deportivista de la EF, y su enseñanza queda saturada en esa visión.

“Yo trabajo una parte de educación física y una parte de deportes. Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción, el equilibrio, el salto, apoyos, roídos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esas formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos y forjar una especie de táctica, porque sigue siendo una táctica, no sé, yo tal vez trabajo, vamos a poner, dribling ¿no?, pongamos de acá hasta allá con la pelota picando la pelota con una mano, con la otra haciendo... Pero después, cuando tienen que enfrentar la situación deportiva donde tienen un oponente, entra en juego la táctica, así que también se labura mucho más allá de la técnica y de las formas básicas de movimiento; la situación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en todo lo que es deportes es importantísimo”.

En esta frase el entrevistado se enfoca en los objetivos “tácticos”, es decir enfrentarse a un oponente, específicamente en el ámbito de la competición deportiva. En la próxima frase el entrevistado se enfoca específicamente en la visión deportivista, flexibilizando este objetivo a los saberes que traen los y las educando/as:

“Sí, tal vez la respuesta correcta es el marco general es el diseño curricular... Pero, qué sé yo, cuánto vos ahondes o no en los contenidos y... va a depender mucho del grupo, de la respuesta del grupo. Entonces, me parece que vos empezás con una idea y un marco que es el más grande, el más general que es el diseño curricular, pero después lo tenés que enmarcar en lo que es el proyecto educativo institucional, que en mi caso hay bastante deportivo y después en lo que es el grupo, los espacios que tenés. Vas acotando y viendo qué vas a trabajar según eso”.

Por otro lado, en relación al entrevistado G, su presentación es más breve y la modalidad de planificación se emparenta al proyecto institucional según afirma. Además la modalidad es burocrática en función a: “poder organizar el trabajo” y poder anticiparse siendo flexible.

“Es un poco compartido en base al proyecto institucional. Nos piden que sean antes de la apertura de empieza el año, sin embargo son flexibles”.

En relación al interés de los/as educando/as el entrevistado G afirma que:

“Las escucho y en base a eso armo las clases siempre y cuando estén relacionadas con la materia”.

“El sentido que le otorgo a la planificación es más que nada para poder organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones que puedan ocurrir”.

“Las escucho y en base a eso armo las clases siempre y cuando estén relacionadas con la materia”.

“Mi marco de referencia es el diseño curricular y algunas capacitaciones que hay en el distrito”.

Este entrevistado no menciona a los objetivos como parte fundamental de su planificación, sí menciona unidades temáticas como ritmo, movimiento, murga y expresión corporal como temas fundamentales de su enseñanza:

“En este caso los saberes de la materia ritmo y movimiento que abarcan los saberes de murga de circo, de danza, de expresión corporal, por ejemplo”.

Rivera y Riccetti (2021) plantean que es necesario poder pensar una planificación que realice un giro hacia el sujeto que aprende planificando en sinergia entre docentes y estudiantes, docentes preparados para la intervención pero no para dirigir unidireccionalmente las trayectorias educativas, esta perspectiva no es posible

de visibilizarse totalmente en las entrevistas, siendo sólo uno de los entrevistados, J, quien propone escuchar aquello que los/as alumnos/as traen. Rivera y Riccetti (2021) toman de Camillioni (1996) la idea de que no sólo se trata de planificar estrategias de enseñanza sino de realizar una tarea de intervención social mediante su accionar docente.

Finalmente se puede señalar que los tres docentes tienen una modalidad de planificación basada en unidades temáticas y objetivos a cumplirse, dos de los docentes entrevistados, J y N, orientados por una visión deportivista, aunque flexibilizan los objetivos en base a los saberes que traen los alumnos y las alumnas, enfocan sus clases en movimientos relacionados al deporte salvo el entrevistado G que no trabaja esos contenidos sino los relativos al ritmo y al movimiento.

Variable Niveles de Formación Alcanzados.

Respecto al entrevistado J, su formación comienza con el profesorado en el Instituto Superior de Educación Física Nro. 1 Dr. Enrique Romero Brest, continuó realizando la licenciatura en EF orientada en discapacidad en la Universidad de San Martín, Pcia. de Buenos Aires. Al momento de la entrevista J se encontraba realizando una diplomatura sobre políticas públicas en discapacidad.

Por otro lado G y N son profesores de Educación Física, si bien no profundizaron sobre su formación pero sí sobre su trayectoria profesional, se deduce que no han realizado una especialización, no obstante ello han realizado cursos en relación a temáticas sobre educación, como afirmaron durante las entrevistas.

J: “Inicié el profesorado de Educación Física en el 2002, me recibí en el 2007

en el Romero Brest, después estudié la licenciatura EF orientada en discapacidad en la Universidad de San Martín. Actualmente estoy haciendo una diplomatura de políticas públicas en discapacidad”.

N: “Si, la verdad es que no fue algo que quise siempre. Terminé la secundaria y no sabía que seguir y me puse a investigar y a ver y demás”.

N: “Trabajar con niños siempre me gustó, el deporte siempre me encantó. Así que fue lo más acorde que encontré”.

A partir de ello se observa que, de tres entrevistados, uno de ellos ha realizado una especialización en una temática de su interés vinculada con la EF, incluida la licenciatura, es decir que una menor parte de docentes de esta muestra profundiza en su formación de profesorado, buscando una formación de grado como ser una licenciatura.

Es llamativo que solo uno de tres entrevistados ha realizado la licenciatura en Educación Física a partir de lo cual podría deducirse una incipiente hipótesis sobre una tendencia a pensar a la EF como más cercana a la práctica que a la teoría, y esto redundaría en un error conceptual fundamental que afecta a la legitimación de la EF y a poder formarse como docentes críticos/as. En relación a este punto, Mansi (2017) explicita que falta un largo trecho para generar una transformación en la formación docente que subsidiariamente impacte en la práctica pedagógica actual. Por su parte, Rozengardt (2013) afirma que la EF y el conocimiento continúan teniendo una relación problemática.

En ninguno de los docentes entrevistados se traduce de sus discursos una

mirada crítica en cuanto a la historia de la EF a fin de poder pensar sus prácticas pedagógicas en el presente, sin embargo sí existe una crítica de los entrevistados a las instituciones y a las condiciones en las que desempeñan su tarea, con una mirada cotidiana sobre la práctica docente, pero sin lograr poder repensar sus propios enfoques de una manera autorreflexiva.

Retomando las preguntas que surgen del análisis de la variable Saberes de la Cultura Corporal se puede interrogar: ¿Qué nivel de conciencia poseen los/as docentes de las legitimidades de la EF en juego en sus clases? ¿Lo exponen en sus prácticas? ¿Se encuentran abiertos/as a esa reflexión? ¿Cuáles son los conocimientos que están en juego en la EF como disciplina escolar?

Por otro lado se observa que la variable de Niveles de Formación Alcanzados se encuentra ligada a la variable Visión y Función Social de la EF con los valores y saberes que se imparten en el profesorado de EF, sin lograr fugar de ese punto para poder desplegar e indagar sobre saberes otros de la cultura corporal, por ejemplo esto se verifica en lo que enuncia el entrevistado G:

“Si, porque quería hacer mi aporte en mi granito de arena en la educación de los niños y las niñas , adolescentes tratando de generar una enseñanza bien marcada a nivel deportivo”.

Aquí el docente ya tiene su impronta marcada a nivel deportivo y es lo que desea transmitir, sin ahondar en otros saberes posibles de circular.

Farias et al. (2012) destacan un reconocimiento del lugar del o la docente de Educación Física y su formación sumado ello a su interacción con el ámbito escolar, a partir de la renovación de la mirada de la EF en Brasil durante los años 80’.

Asimismo afirman superar esta tradición a partir de la enseñanza en las escuelas que permita a los alumnos una apropiación crítica de la cultura del acervo cuerpo-movimiento. Podría inferirse a partir del desarrollo conceptual de estos/as autores/as que lo que no se obtiene en la formación de los docentes se obtiene en el desempeño en la enseñanza en el ámbito escolar y en el contacto con las y los alumnas/os, esto se verifica cuando los entrevistados afirman que tratan de escuchar a los niños y niñas y hacer lugar a sus opiniones durante las clases que imparten. Sin embargo pareciera que ello no sería suficiente para generar docentes más críticos en sus prácticas lo cual indicaría la necesidad de una transformación en la formación inicial de los y las docentes. Asimismo podría inferirse que los docentes entrevistados despliegan críticas hacia el plano institucional, derivando su reflexión, sin poder redirigirla y poder repensar así su propia práctica docente.

Variable Trayectoria Profesional

Como se ha detallado anteriormente sería posible pensar que la variable Visión y Función de la EF se relaciona intrínsecamente con la variable Trayectoria Profesional en la EF y la variable Saberes de la Cultura Corporal. A partir de allí es factible preguntarse: ¿Cómo influye la formación de los y las docentes en su enseñanza? ¿Cómo se forman docentes críticos/as? y ¿cómo las experiencias pedagógicas influyen en su visión de la EF?

Anteriormente, en el análisis de la variable Formación Docente, se detectaron improntas que afectan a la Visión y Función Social de la EF y por lo tanto a la variable Saberes de la Cultura Corporal, ello se ilustró con lo que afirmó G:

“Sí, porque quería hacer mi aporte en mi granito de arena en la

educación de los niños y las niñas, adolescentes tratando de generar una enseñanza bien marcada a nivel deportivo”.

En aquello que afirma este entrevistado se denota cómo ya, desde un inicio, la visión deportivista ha marcado su práctica docente. Como afirma Aisenstein (1998) aún existen devotos profesores deportivistas, con la consecuencia que deriva en su pedagogización. Este entrevistado ha integrado una mirada del sujeto de los aprendizajes lo cual conforma su visión creando un híbrido, ampliando así el sentido de sus prácticas pedagógicas. A pesar de ello el entrevistado G trabaja en una escuela intensificada en EF, en la cual brinda el taller de ritmo y movimiento, vinculado con la música, ha trabajado en varios niveles tanto en escuelas de la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires, esto demuestra el amplio rango de desempeño profesional de cada entrevistado, ya que también trabajaron en muchos y variados espacios de Educación Física, así como en varios niveles escolares.

En las entrevistas se observa de modo sutil aquello que Aisenstein (1996) denomina como: “acciones pedagógicas teñidas por otra relación dual: el dualismo discursivo que se expresaría en la supuesta atención exclusiva del “cuerpo” o de la “mente” en la proclama de cada área del aprendizaje escolar(...)”(p.1), esto se ilustra en lo que afirma el entrevistado:

“mejorar las capacidades intelectuales y psicomotrices”.

Llama la atención que este entrevistado explica que se decidió a trabajar como profesor de EF con el objetivo de brindar una enseñanza ***“marcada en lo deportivo”***, seguramente influido por su recorrido personal en el deporte, sin embargo se refiere en la actualidad a los contenidos de ritmo y movimiento, como si la visión deportivista fuera un mandato ya que su desempeño actual consiste en otras realidades de otros saberes corporales ¿Dónde, entonces, queda esta ambición del entrevistado de

reforzar **“lo deportivo”**? ¿Cómo se cuele esta ideología en su enseñanza? ¿Es que aún se pelea con los mismos “fantasmas de hace cien años”(p.1) como afirma Ángela Aisenstein (1996)? ¿Y qué peso tienen esos fantasmas en la actualidad?

No obstante, Aisenstein (1998) explica: “Desde esta perspectiva puede considerarse que el deporte contenido en la clase de Educación Física se aleja de la lógica del deporte en tanto fenómeno cultural y se acerca a la lógica de las demás disciplinas escolares”(p.1) en su adaptación pedagógica, y se aleja de la propuesta deportiva de clubes y otras instituciones al ingresar en las escuelas en su pedagogización. Aisenstein (1998) asimismo analiza la ley 1420 y cómo se conforma la EF como asignatura escolar, en el texto de “El Monitor De La Educación Común” esta autora encuentra que la EF no tiene “(...) inicialmente el estatuto de asignatura sino más bien el lugar del recreo o la compensación de la fatiga producida por la tarea cotidiana en el aula” (p.1).

A partir de la investigaciones de Ángela Aisenstein es posible pensar que la inclusión del deporte en la enseñanza de EF, y por lo tanto su pedagogización, hizo su trabajo dando sostén a la práctica docente, tomando un lugar en la misma como ideal, a pesar de que en lo escolar se hayan diversificado las temáticas y los contenidos, como es el caso del entrevistado G. Esto nos lleva a reflexionar que quizás la identidad, no sólo de la EF; sino de los profesores y profesoras de EF, se encuentra ávida de elementos que le otorguen una consistencia aparente y discursiva, fallando la presencia de otras herramientas que podrían aún explorarse.

Tomando estas ideas podría concluirse que el objetivo no es criticar la inclusión pedagógica del deporte en la escuela sino que este se traduzca en la planificación como el único contenido desde el cual poder mirar a las/os niños/as, el único modo de pesar el campo de la enseñanza, y ello no permita la inclusión y la circulación de

otros saberes.

A partir del análisis de los datos, se puede hipotetizar que muchos/as profesores y profesoras de EF seleccionan la profesión puesto que poseen una relación inicial muy fuerte con el deporte y eso define su relación profesional para desempeñarse como docente de EF y, como su vínculo con el deporte, se puede decir, fue satisfactorio en su vida, es por ello que en su transmisión y su forma de pensar a la EF lo incluyen necesariamente.

Aisenstein (2001) afirma que: “La recontextualización hace posible que la cultura entre a la escuela pero también le presenta limitaciones, algunas de las cuales pueden llegar a ponerla en riesgo hasta el punto de hacer perder sentido al contenido mismo” (p.1), es decir que la pregunta es sobre la inclusión del deporte en la escuela como identidad, discurso, ideología, pero también la operación de recontextualización de esos saberes y sobre todo del sentido con que se los propone, esta es una discusión que aún precisa continuar dándose.

En cuanto a la trayectoria profesional del entrevistado J, surge de la entrevista que posee trabajos diversos y una amplia variedad en sus áreas de desempeño. Esto denota la versatilidad que deben poseer los profesores y las profesoras de EF y la precarización que sufre el ejercicio profesional en la actualidad en la Argentina. No obstante este entrevistado se especializó en una temática específica, la discapacidad, buscando nuevos horizontes:

“(...) pasé del ámbito escolar de tener una preceptoría a tener horas de Educación Física, una escuela de fútbol, una colonia de vacaciones, proyectos individuales y después me aboqué más a la parte terapéutica, a la rehabilitación y al trabajo más con patologías”.

A partir de ello es quizás posible inferir una relación entre la precarización laboral (varios niveles y horas) en el ámbito del desarrollo de la profesión, y escasez de espacios de reflexión sobre la misma, para poder pensar las prácticas pedagógicas.

El entrevistado N también ha desarrollado su trayectoria en variados ámbitos pedagógicos:

“Trabajé prácticamente siempre en nivel primario, alguna que otra experiencia en nivel secundario y jardín de infantes. Prácticamente siempre primaria. La verdad que trabajar, trabajar, así todos los días seguido, hace 4 años. Antes eran suplencias, era algo esporádico. En Obras Sanitarias, primaria. Y en Platense, un club. Continúo trabajando. Hace cuatro años”.

Por su parte, el entrevistado G también se desempeñó en varios niveles educativos, lo cual prioriza un enfoque en aumentar la cantidad de trabajo, lo cual deviene en destinar menor tiempo a la especialización. Aunque ello muchas veces redunde en un factor positivo: la capacidad de adaptación de las y los docentes a diversos ámbitos de enseñanza, modalidades y contextos, pero a la vez provoca la existencia menores posibilidades de tiempo para participar de las decisiones, culturas y modalidades de cada institución educativa, ya que los y las docentes circulan por varias escuelas. Así, este entrevistado afirma:

“Hace aproximadamente ocho años que trabajo en escuela primarias, secundarias, inicial en distintos barrios de la ciudad y la provincia”.

Como se observa en las tres entrevistas los docentes comentan una alta diversidad en su trayectoria profesional y, como se hipotetizó en la variable Niveles de Formación alcanzados, parece impactar sobre los tiempos necesarios para destinar a la reflexión sobre la práctica docente, esta conjetura es posible de ser hallada en lo que expresa Gómez Smyth (2017) como una falla: en el campo de la EF existen más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras; en lo relativo a este punto el autor ubica dos razones:

a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; **b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico-didáctico.** (p.7)

Es posible coincidir con Gómez Smyth (2018) ya que se verifica en las narrativas de los docentes entrevistados que éstos no disponen de los tiempos ni lugares para aportar sus reflexiones y experiencias como así también se encuentran alejados de espacios académicos donde practiquen la investigación y publicación sobre su quehacer docente.

Retomando la referencia de Gómez (2017) sobre la Educación Física como aquello que las y los docentes hacen en cada clase, a lo que llama praxis, así este

autor afirma:

La educación física es lo que los profesores hacen cotidianamente: transmitir un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento. Este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en el proceso de socialización, aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidades personales.

A la vez, la adquisición de procedimientos ligados al cuerpo y al movimiento posibilita, vía la capacidad reflexiva, la progresiva toma de conciencia de conceptos, valores y actitudes, y la puesta en juego de emociones, por lo que estamos frente a una práctica social potencialmente capaz de movilizar las actitudes que hacen al desarrollo humano en forma sino suficiente, cuando menos íntegra. (p.109)

Como se mencionó en la variable Visión y Función Social, existe una conexión entre las variables Saberes de la Cultura Corporal, Formación y Trayectoria Profesional ya que si un/a docente ha realizado su trayectoria profesional en clubes donde se incentiva al deporte y ha decidido estudiar y formarse en EF motivado por su interés particular por los deportes; ello tendrá impacto en su enseñanza, como observamos de diversos modos en las tres entrevistas. Este impacto se observará de distinta manera: se considerará al deporte como facilitador, como forma de incentivar la competencia, como un modo para que los/as educandos/as se vinculen e integren a un grupo, como una vía regia de llegada a los/ las educandos/as, una vía para reeducar lo motriz y el desarrollo, etc.

A partir de aquí surge la pregunta: ¿Cómo podrían enriquecerse las trayectorias

de formación y profesionales de las y los profesoras/es de Educación Física a fin de ampliar su visión sobre la misma?

3.2. Conclusiones y sugerencias

En esta investigación se ha tenido el propósito de describir y analizar las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan y proponen los/as docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino. Por este motivo, comenzaremos en primera instancia a desarrollar el tratamiento de la información en función de los objetivos específicos, para luego en un segundo momento responder al objetivo general.

En relación a **la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes a la Educación Física** dos de los tres entrevistados manifiestan una visión deportivista otorgándole valor tanto de contenido como instrumentalizando estas prácticas para el desarrollo psicomotriz y valores e inclusión social, si bien para Aisenstein (2008) el deporte es un bien cultural, suele aparecer como un ideal a cumplimentar por estos profesores en sus clases. Esta visión funciona, como afirma Rozengardt (2013), creando identidades educativas en la cultura escolar, por lo tanto y como se explicó anteriormente podría hipotetizarse que los y las docentes que se han formado o han enseñado en escuelas intensificadas en deporte o han estado vinculados/as con el deporte en clubes o en otros espacios, recortan ese conocimiento sobre la educación física para destacarlo en sus prácticas de enseñanza y les dan ese sentido a ellas.

A esta visión deportivista se suman la psicomotricista y desarrollista, con tintes higienistas, tendientes a las duplicidades cuerpo-psiquis, que estos/as docentes utilizan para pensar el desarrollo de los/as alumnos/as mediatizadas estas visiones

por las actividades deportivas que proponen en sus clases, es decir que la visión deportivista se encuentra unida a las psicomotricistas, desarrollistas, higienistas en estos docentes, subsidiarias de los contenidos deportivos, evidenciando la función del deporte como un bien cultural recubierto de valores positivos, como afirma Aisenstein (2008) y como una visión integradora de otras.

Si bien para uno de los tres entrevistados la visión deportivista aparece como un ideal, esta no prevalece ya que sus clases proponen la circulación de otros saberes.

Como afirma Mansi (2017) en la enseñanza de la EF se reproducen contenidos ideológicos de manera irreflexiva, lo motriz legitima el campo de la EF en el plano educativo, sin enfocarse en los/as niños/as como sujetos/as de derechos, por lo tanto el campo de la EF no logra total autonomía. La visión deportivista de los entrevistados legitima su práctica de enseñanza de la EF. Esto también demuestra el valor que la cultura escolar le da a esta visión, ya que las planificaciones son aprobadas por coordinadores/as y supervisores/as, estabilizando estos saberes ligados a efectos corporales disciplinadores, catárticos o lúdicos, como afirma Rozengardt (2013), en lugar de saberes públicos.

Como se dijo anteriormente sólo uno de los tres entrevistados manifiesta esta identidad con la visión deportivista y psicomotricista, sin embargo en sus clases hace circular otros saberes, esto evidencia para Mansi (2017) una mirada irreflexiva sobre las prácticas de la enseñanza que impide lograr autonomía en el campo de la EF.

Es posible concluir que los tres entrevistados consideran a la EF como un agente de cambios en la enseñanza pero sin embargo su visión y función social sobre la misma se encuentran asentadas en el deporte, la psicomotricidad, y en menor medida el desarrollismo e higienicismo, como motores de ese cambio, sin

problematizar que la enseñanza de la EF se centre en el cuerpo como objeto, tal como lo explicita Rozengardt (2013).

En relación a las **modalidades de planificación de los/as docentes en la EF escolar de primer ciclo de nivel primario** las mismas se basan en unidades temáticas, con la preeminencia de los logros de objetivos, adaptando la planificación a los saberes e intereses que traen las/os educandos/sa basándose en el diseño curricular vigente. Los docentes entrevistados toman a la planificación como una práctica anticipatoria, como proponen Rivera y Riccetti (2021), pero con una impronta fuertemente burocrática. A pesar de ello los tres entrevistados destacan los intereses de los y las educandos/as en sus clases. Sin embargo Rivera y Riccetti (2021), como se explicó en el análisis de esta variable, plantean que es necesario poder pensar una planificación que realice un giro hacia el sujeto que aprende, planificando en sinergia entre docentes y estudiantes, docentes preparados para la intervención pero no para dirigir unidireccionalmente las trayectorias educativas, no sólo se trata de planificar estrategias de enseñanza sino de realizar una tarea de intervención social mediante su accionar pedagógico.

Por otro lado, los docentes manifiestan que la planificación es flexible e implementan sus clases de acuerdo a los objetivos que quieren abordar mediante actividades destinadas a su logro. En el caso de dos de los tres entrevistados la modalidad aborda planificar objetivos basados en visiones fuertemente deportivistas.

Al establecer **los sentidos que los docentes de educación física le otorgan a la planificación** de sus clases se verifica que los entrevistados le dan un sentido burocrático, ya que toman en cuenta los contenidos que la escuela requiere, su forma y tiempos de entrega anticipada por las instituciones. Es flexible, puesto que los docentes las adaptan a los acontecimientos de cada clase y a los aprendizajes de sus

grupos, por lo tanto el sentido de la planificación para estos docentes es instrumental.

Un rasgo común en los docentes entrevistados es que piensan en los diferentes grupos con los que trabajan modificando su propuesta en base a ello, los tres le dan mucha importancia a la flexibilidad en sus planificaciones, es decir rupturas o adaptaciones de las mismas teniendo en cuenta los saberes que circulan y los tiempos de los/as educandos/as. Por lo tanto los tres entrevistados se ajustan a la propuestas de Gómez Smyth (2016) de articular la planificación con los saberes que los grupos traen y sus trayectorias de aprendizajes, teniendo en cuenta no sólo los objetivos - aquello que los/as educandos/as “pueden” hacer-, sino también lo que “quieren” hacer en las clases de EF, teniendo en cuenta a la clase como un fenómeno vivo; como afirman González y Fensterseifer (2006). Al mismo tiempo uno de los tres entrevistados ubica que existen algunos/as docentes que inician sus prácticas y que no toman en cuenta la planificación, improvisando sus clases, no interviniendo en ellas, como evidencia el concepto que refieren los/as autores/as da Silva Machado et al. (2010); la desinversión pedagógica, comprendiendo este docente la importancia y la diferencia basada en el sentido de planificar las clases de EF, más allá de que luego se pudieran decidir cambios flexibilizando sus propuestas educativas.

Como se dijo anteriormente, de las entrevistas se desprende que los docentes entrevistados tienen flexibilidad en sus planificaciones, no obstante no parecieran presentar un proyecto particularizado para cada grupo, es decir que pueden considerar los saberes que circulan en las clases y que los/as educandos/as traen, que pueden adaptar los contenidos a los intereses de los/as niños/as, sin embargo, luego de realizar un diagnóstico inicial de los grupos, los docentes no parecen presentar un proyecto particularizado de enseñanza-aprendizaje. Asimismo no se verifica un posicionamiento pedagógico desde una ideología crítica respecto de la

burocratización de la planificación.

Sólo uno de los tres entrevistados manifiesta un sentido más integral de la planificación, como lo mencionan los/as autores/as Corrales et al. (2008), no centrándose exclusivamente la planificación como una presentación formal sino como proyecto, memoria didáctica e hipótesis de trabajo en relación a la enseñanza y los aprendizajes en las clases que proponen los docentes.

A partir de aquí es posible hipotetizar que todos los entrevistados plantean la importancia de flexibilizar las planificaciones pero no todos pueden repensar el sentido de los contenidos a enseñarse, los saberes que circulan y proponen, así también atender a las metodologías, lo cual pareciera presentar mayor dificultad. Los sentidos surgen con mayor cercanía a lo burocrático instrumental, de cumplimiento, con un estilo de enseñanza más tradicional, teniendo en cuenta a la flexibilidad con un sentido dirigido en mayor medida al “logro de los objetivos” corporales y en menor medida para hacer lugar a la singularidad de los saberes que traen los/as educandos/as, enfocándose más en administrar sus cuerpos que en permitir el despliegue de su espontaneidad, lo que indicaría que a estos docentes aún les resta un recorrido para alcanzar una posición ideológica contrahegemónica, es decir que aún enseñan desde una concepción de una EF que se legitima desde procesos heterónomos justificando así su presencia en la escuela.

En relación a los **saberes de la cultura corporal que proponen y hacen circular los/as docentes de EF**, los tres docentes entrevistados hacen circular saberes diferentes: prácticas corporales expresivas–artística, estas prácticas poseen un sentido estético. Por otro lado, las prácticas corporales deportivas pueden ser: prácticas deportivas psicomotrices y prácticas psicomotrices: ausencia de interacción motriz, prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación

práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea, prácticas deportivas sociomotrices de colaboración práctica: interacción motriz con cooperación entre compañeros/as, prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación práctica: interacción motriz de oposición esencial y directa.

Uno de los tres docentes hace circular saberes de la cultura corporal como: prácticas corporales expresivas–artísticas, con sentido estético como danzas, circo y murga.

Dos de los tres entrevistados hacen circular y proponen saberes vinculados a prácticas corporales deportivas, de ello es posible pensar sobre aquellas críticas que varios autores realizan en relación a los discursos pedagógicos de la EF en la escuela, por ejemplo los discursos sobre la salud en la cultura dualista, “la sempiterna sedentarización de la infancia” como la llama Pedraz (2015), el aprender a moverse y moverse para aprender, construyendo cuerpos únicos, no divergentes ni emancipados. En relación a los saberes que se proponen, el deporte continúa teniendo gran relevancia como medio para los logros de socialización: resolución de problemas, toma de decisiones, logro de objetivos. Podemos concluir a partir de aquí que no se han problematizado exhaustivamente los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases.

Finalmente, uno de los tres entrevistados establece una diferencia ya que hace circular otros saberes. Una clave para poder pensar este emergente es que este entrevistado trabaja en una escuela Intensificada en Educación Física, lo cual parece conducir a diversificar los saberes de la cultura corporal que se proponen. Teniendo en cuenta que el diseño curricular de este tipo de escuelas se diferencia del diseño curricular de otras escuelas con otras modalidades no intensificadas. Esta

diversidad de saberes se verifica en las propuestas del Diseño Curricular

“Intensificación para la Escuela Primaria Educación Física” (2009): “El proyecto ha de convertirse en una oportunidad para todos de intercambio y enriquecimiento cultural, propiciando la democratización en el acceso de todos los alumnos a los diversos saberes propios de la cultura corporal”. (p.9)

Este diseño propone expandir los saberes más allá de la visión deportivista, en el plano de la corporeidad:

Cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas. (p.12)

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo. (...) Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. (...) ya no sólo –posee– un cuerpo (que sólo hace) sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. (p.12) (Cao,Trigo Aza, 2001, como se citó en el Diseño Curricular Intensificación de Primaria, 2009).

Como se explicó en relación a las prácticas corporales deportivas, dos de los tres entrevistados se encuentran enfocados en obtener resultados a partir del

cumplimiento de objetivos, lo que anteriormente permitió realizar la siguiente pregunta: ¿En qué plano se encuentran los entrevistados según el planteo que hace Rozengardt (2017) en su diferenciación entre “conocimientos” y “saberes”? Los docentes entrevistados se encuentran aún distanciados de pensar a la EF como productora de saberes en los/as alumnos/as y en sus clases. En las entrevistas se observa escasa tematización respecto a los saberes que circulan, según afirma Gómez (2017), como una forma de la legitimación de la EF y parte de su praxis. Por ejemplo, uno de los entrevistados descarta al juego y el jugar como saber de la cultura corporal plausible para el primer ciclo de la escuela primaria, pero lo destaca como importante en el Nivel Inicial. Por otro lado, toma a la EF como transmisora de valores, como el respeto, y el reclamo social de los/as niños/as, haciendo lugar a su voz. En este sentido se ha detectado en las entrevistas que el juego no ocupa un lugar destacado en los saberes que proponen los docentes entrevistados en sus clases, hallándose un error conceptual en esta decisión, tomando al juego sólo como parte de un momento de recreación, en las manifestaciones de algunos de los entrevistados, o descartándolo como formando parte de un ciclo inicial de enseñanza, desde una mirada adultocéntrica.

Respecto de **los niveles de formación alcanzados y la trayectoria profesional en la Educación Física escolar**. La formación del entrevistado J, fue en el profesorado en el Instituto Superior de Educación Física Nro. 1 Dr. Enrique Romero Brest, continuó realizando la licenciatura en EF orientada en discapacidad en la Universidad de San Martín, Pcia. de Buenos Aires. Al momento de la entrevista se encontraba realizando una diplomatura sobre políticas públicas en discapacidad.

Por otro lado G y N son profesores de Educación Física, si bien no profundizaron sobre su formación pero sí sobre su trayectoria profesional, se deduce

que no han realizado una especialización, no obstante ello han realizado cursos en relación a temáticas sobre educación, como afirmaron durante las entrevistas.

Se concluyó que una menor parte de docentes de esta muestra profundiza en su formación de profesorado, buscando una formación de grado como ser una licenciatura.

Los docentes entrevistados comentan una alta diversidad en su trayectoria profesional, ello parece impactar sobre los tiempos necesarios para destinar a la reflexión sobre la práctica docente, esta conjetura es posible de ser hallada en lo que expresa Gómez Smyth (2017) como una falla: en el campo de la EF existen más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras.

Uno de los entrevistados posee trabajos diversos y una amplia variedad en sus áreas de desempeño, lo cual denota la versatilidad que deben poseer los profesores y las profesoras de EF y la precarización que sufre el ejercicio profesional en la actualidad en la Argentina, no obstante la búsqueda de formación continua y especialización se hallan presentes.

Asimismo se hipotetizó que muchos/as profesores y profesoras de EF seleccionan la profesión puesto que poseen una relación inicial muy fuerte con el deporte, referido en sus elecciones de la profesión, y eso ha definido su relación profesional para desempeñarse como docente de EF.

Respecto al objetivo general, al **poner en relación las modalidades y sentidos de la planificación con las propuestas de circulación de los saberes de la cultura corporal que seleccionan, proponen y hacen circular los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario y la función social asignada a la Educación Física** pareciera que existe un vínculo entre la burocratización de la planificación y el logro de los objetivos propuestos en la misma

con la visión deportivista y la propuesta de saberes de carácter motriz y deportivo en el discurso de los docentes entrevistados, proponiendo desde esta perspectiva un desarrollo saludable de niños y niñas, ante lo cual se desprenden también valores de la perspectiva higienista, desarrollista y psicomotricista. Este saber, propuesto por los docentes en sus clases, parece orientarse más fuertemente al logro de los objetivos propuestos, la flexibilidad de la planificación que enuncian se encuentra también supeditada al logro de los objetivos. A partir de ello es posible hipotetizar que las instituciones legitiman a la EF a partir de una mirada deportivista. En estos resultados se encuentra la excepción de una institución intensificada en EF con la propuesta de circulación de saberes que no se centran exclusivamente en esta visión. Sumado a la formación y trayectoria profesional que intensifica un ideal deportivista, en el discurso de los entrevistados, además de existir escaso espacio para la reflexión debido a los múltiples ámbitos en que los docentes entrevistados se desempeñan, como así también se destacó la versatilidad que deben poseer los profesores y las profesoras de EF debido a la precarización que sufre el ejercicio profesional en la actualidad en la Argentina.

Continuando con esta relación y al describir las **modalidades de planificación** y **los saberes de la cultura corporal** que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario, se halló respecto a este objetivo, la modalidad de planificación que poseen estos entrevistados, los mismos planifican mediante unidades temáticas que se organizan en torno a objetivos que serán la guía de la planificación. Dos de los tres entrevistados utilizan los contenidos del diseño curricular como fuente para la transmisión de saberes, con escasa crítica a los mismos, privilegiando los saberes instituidos y anteponiéndolos a los saberes que circulan, hallándose un límite en este punto. Sólo uno de los entrevistados toma la voz

de los niños y niñas llamándola "el reclamo social", sin embargo no se verifica cómo se hace lugar -desde el acto- del docente a ese reclamo y mediante qué metodologías didácticas se le da participación.

Respecto a la pregunta-problema presentada en esta investigación **“¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que seleccionan/proponen los/as docentes de Educación Física de primer ciclo del nivel educativo primario argentino en el año 2022?”** como posible hipótesis que se desprende, podría pensarse que la historia personal, la formación y la trayectoria profesional tienen un alto impacto en la visión y los saberes que seleccionan y proponen los docentes en sus clases de EF en el primer ciclo del nivel educativo primario argentino.

En esta línea se observa que, si los docentes han trabajado en clubes y/o han tenido una trayectoria biográfica vinculada a la práctica de deportes, esto pesará en la planificación y propuestas de sus clases, lo cual impacta en su enseñanza, por eso es muy importante apuntar a formar docentes críticos, y de ello podría desprenderse una sugerencia así como una propuesta para una nueva investigación: estudiar la genealogía de la formación docente, sus cambios en los últimos años, las configuraciones y reconfiguraciones de los programas de enseñanza, tanto como las materias que posean miradas críticas sobre la misma. Asimismo podría investigarse las diferencias en las propuestas curriculares de enseñanza intensificada en EF y su impacto en la apertura a la circulación de saberes diversos y la democratización de los mismos, ya que en la presente investigación no han surgido de las entrevistas saberes vinculados a las prácticas cooperativas, introyectivas, sostenibles o en relación al medio ambiente, notoriamente estas variedades de prácticas faltan en la voz de los entrevistados y en los saberes que proponen y hacen circular.

Por otra parte y en base a los resultados obtenidos, a partir de la muestra de la presente investigación, obtenida al azar, se verificó que uno de los docentes -al trabajar en una escuela Intensificada en Educación Física de nivel Primario- puede hacer circular otros saberes que se despegan de la visión deportivista tradicional, con lo cual también puede hipotetizarse que al tener mayor espacio y tiempo la EF en la disposición de la institución escolar, la materia puede ampliar y desarrollar otros instrumentos para su legitimación en ese ámbito, esto enriquecería las ideas de varios/as autores/as que proponen la insuficiencia del ámbito académico para dar esa batalla.

Se puede observar como conclusión que en la Visión y Función Social de la EF de los entrevistados continúan existiendo las miradas deportivistas como núcleo, fundamentada en visiones higienistas y desarrollistas tomando como vía a la visión psicomotricista, influencias que permanecen de la EF tradicional, continuando algunos matices del cuerpo y el movimiento en primer plano, como afirma Gómez (2007). Sin embargo también se observa en los docentes la presencia de intentos de renovación de estas miradas, es decir, los sentidos de la EF pasados e históricos aún tienen peso significativo en la práctica docente y eso se debe a que aún resta realizar y recorrer el camino de la reflexión, por lo que hasta el momento parecen no existir suficientes espacios en la escuela para ello, lo cual podría tratarse como sugerencia en una próxima investigación: ¿Qué espacios existen en la escuela para la reflexión sobre las clases de educación física? ¿Cómo impulsarlos?

Mansi (2017) nos muestra que la EF se encuentra en proceso de resignificación y que ello debe impactar en el proceso de formación docente para lograr una verdadera transformación, coincidiendo con esta autora se observa pendiente esta tarea en aquello que afirman los docentes entrevistados; lo cual indica que aún existen

desafíos en el porvenir de la enseñanza de la EF.

Respecto de la legitimidad de la EF se observa en los entrevistados una posición instrumental de su enseñanza, aún no adviniendo docentes críticos, quienes nacen de la reflexión sobre las prácticas educativas; en los datos recabados en esta investigación existen críticas de los docentes a las instituciones y a las familias, pero no a la enseñanza, como autocrítica. En algunos de los docentes entrevistados surge la necesidad de pensar cuál es la función social de la EF en un plano más inconsciente, pero se responden a esa pregunta aún desde la perspectiva del movimiento y del cuerpo como foco, y desde la necesidad de los niños y las niñas a “moverse”, o a aprender un deporte como un ideal de salud y no como un derecho desde una mirada integral. En este plano es posible afirmarse que estos docentes que participan de la muestra no se cuestionan al servicio de qué ideología llevan a cabo sus prácticas. Por lo tanto es factible concluir que no existen movimientos lo suficientemente innovadores para posibilitar una nueva perspectiva en la legitimidad de la EF, como afirma Gómez (2007), es decir no hay movimiento desde el cuerpo de los otros al significado que los/as otros/as le atribuyen a su cuerpo, sin existir una problematización de los docentes de la muestra al respecto.

A partir de lo dicho hasta aquí, aún resta construir y reconstruir la identidad de la EF realizando una crítica histórica y actual de su misión en la pedagogía escolar y en sus prácticas pedagógicas y sociales, su autonomía continúa en discusión. Se reitera la pregunta realizada al inicio de este trabajo: ¿Cómo tratar a los rastros de la historia, presente en la enseñanza de la EF, para construir una mirada crítica de la misma? Una posible respuesta es brindar espacios diversos en la escuela para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y las docentes de EF y posibilitar nuevas visiones de su función social, no descartando las influencias de las

múltiples visiones sino contemplando otras miradas actuales.

Bracht (2010) afirma que son las y los docentes quienes deben cambiar su conciencia en pos de construir una EF transformadora de las hegemonías históricas con lo cual no será sólo necesario un espacio de reflexión en la escuela sino una transformación en la formación inicial docente, brindando espacios con sentidos críticos y reflexivos allí también.

Es necesario, para desplazar el centro de la intencionalidad de la enseñanza en el cuerpo y el movimiento para entrenar y disciplinar, la generación de espacios de escucha que sean participativos para los y las educandos/as en donde sea posible expresar su creatividad, reflexión y solidaridad.

A partir de la información recabada, en lugar de lo planteado por Faria de Almeida, et al. (2012) como una desinvertidura docente, se observa en los entrevistados la circulación en el campo docente concentrando múltiples trabajos en distintos niveles y variantes de enseñanza lo cual es posible que produzca un claro desgaste en la profesión no pudiendo ahondar apropiadamente sobre los intereses de los/as educandos/as. Todo esto impide el desarrollo de docentes emancipadores/as que reflexionen sobre sus prácticas propiciantes de educandos/as creadores/as y productores/as de sus propios aprendizajes, como plantea Gómez (2017).

En los datos obtenidos en esta investigación se verifica la existencia de docentes críticos del orden social y deseosos de resolver estas problemáticas sociales que pueden localizar, pero la solución que proponen es desde el cuerpo y el movimiento, lo cual produce una respuesta a los problemas mediante una enseñanza de la EF tradicional y funcional desde el binomio corporeidad-motricidad restando potencia a una otras visiones y saberes, lúdicos por ejemplo. Podría hipotetizarse que hace falta una nueva crisis y revolución, como se produjo en los años 80, en la

EF para sí producir nuevos cambios en el paradigma, ya que el artículo 3 de la ley Federal 24.195 de Educación Física de 1993 continúa teniendo peso cuando afirma “Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica”. Al tener el peso de ley la inclusión del deporte en la enseñanza de EF, es muy difícil correr, eliminar o restarle importancia al grado de relevancia que le dan los/as docentes como parte considerada fundamental de la cultura corporal, siendo asimismo otra hipótesis que se desprende del presente trabajo, la necesidad de repensar y reformular las bases de orden jurídico sobre las prácticas de enseñanza de la EF en la escuela.

Entonces, como sugerencias para próximas investigaciones desde el presente trabajo se ubica la necesidad de indagar los enlaces entre biografías y trayectoria de los y las docentes de EF como influencia en los saberes de la cultura corporal que se hacen circular y su vínculo con las modalidades de planificación, la sobrecarga de trabajo y su impacto en los espacios de reflexión sobre la enseñanza de la EF en la escuela, sumado a los espacios críticos en la formación docente y la apertura para espacios de investigación y práctica.

4. Anexos

4.1. Anexo I. Protocolo de administración de las entrevistas

Guía de la pre-entrevista.

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

Propuesta sintetizadora de inicio y apertura de la entrevista:

Hola (mencionar el nombre de pila del/a entrevistad@). ¿Cómo estás? Gracias por venir. Es muy importante para mí poder entrevistarte.
Soy Macarena.
Te acordás que te conté que estoy cursando la licenciatura en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.
En este momento me encuentro realizando el trabajo de investigación de final de carrera, cuyo tema es "Modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Primer Ciclo del Nivel Primario. Conformamos un equipo de investigación integrado por tesistas que viven en distintos lugares del país. Entonces cada un@ hace entrevistas a profesores de

educación física de su ciudad o pueblo. Esto nos permitirá tener un panorama de la práctica actual de la educación física a nivel nacional.

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

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

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

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

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

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

Si el/la entrevista estuvo de acuerdo en todo, se da comienzo al diálogo: “¿Estás de acuerdo?”; “Comenzamos entonces.”

4.2. Anexo II. Modelo de consentimiento de participación en la Investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

La Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores está realizando un estudio de investigación, cuyo principal objetivo es: Describir las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que proponen los/as docentes en la Educación Física Escolar del 1º Ciclo del Nivel Primario. Para ello, necesitamos realizar entrevistas a profesores de educación física que estén ejerciendo actualmente en primer ciclo de escuelas del sistema educativo formal argentino. La duración de la entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Se realizará en una única vez. La modalidad será de diálogo entre entrevistador/a y entrevistado/a, siguiendo un guión de temas, que serán manifestados en una serie de preguntas. Podrá responder con libertad de opinión, pudiendo elegir no hablar sobre algún tema o profundizar en aquellos que quiera. Se hará registro de audio

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

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

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

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

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

Muchas gracias por su participación.

Firma del participante:

Firma del entrevistador/a:

Nombre Apellido y fecha:

Nombre Apellido y fecha:

4.3 Anexo III. Guión de entrevista:

1. ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?
(Si no lo menciona espontáneamente, se puede preguntar: ¿Hace cuanto

que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física? ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?
4. ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

Si responde si: ¿Cuáles?

Si responde no: ¿Por qué?

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

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

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

6.1. ¿La elección de esa/s modalidad/es de planificación que utilizás, tiene que ver con tu preferencia o la implementás por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?

6.2. ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre la/s modalidad/es de planificación que realizás?

7. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?

7.1. Esta periodicidad, ¿es un requisito institucional impuesto o acordado?

8. ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

8.1. ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

8.2. ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos, deseos que tienen l@s educand@s, en la planificación de la clase?

9. ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

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

(En caso de que se considere necesario se puede explicitar la siguiente definición: Los saberes de la cultura corporal son las prácticas sociales corporales donde se originan los saberes que luego adaptamos y transponemos para poder enseñarlos. Son bienes culturales (prácticas motrices, formas de expresarse, tradiciones y experiencias emocionales-culturales) que están presentes en lo cotidiano de las clases de Educación Física, que se enseñan con la intencionalidad de que nuestro@s alumn@s los conozcan, vivencien, experimenten. También son aquellos que nuestro@s alumn@s desean que nosotros conozcamos y sus compañer@s conozcan y experimenten.

Cuando hablamos de saberes, no nos referimos solamente a los contenidos curriculares. En la clase de educación física pueden circular saberes de la cultura corporal que no estén prescriptos como contenidos curriculares. La idea de saber de la cultura corporal es más amplia que la de contenido curricular. Estos saberes circulan en la clase, en las acciones de los sujetos y en la dinámica grupal que los legitima y valida).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cerrando la entrevista

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

4.4. Anexo IV: Registro de entrevistas.

Entrevistadora: Otegui, Macarena

Entrevista Nro. 1° a J

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

J: Sí, siempre me gustó enseñar. Mi mamá y mi papá son docentes y trabajo para transmitir un conocimiento , y poder ayud... la Educación Física sobre todo ayudar a los...., educar a los chicos desde su edad inicial para poder potenciar su motricidad y su desarrollo cognitivo y su desarrollo... eh... físico, me parece muy importante para lo que les queda de su vida. En distintas etapas, tanto en nivel inicial como en nivel secundario.

M: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?

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

J: Inicié el profesorado de Educación Física en el 2002, me recibí en el 2007 en el Romero Brest, después estudié la licenciatura EF orientada en discapacidad en la Universidad de San Martín. Actualmente estoy haciendo una diplomatura políticas públicas en discapacidad.

Y laboral, bueno, pasé del ámbito escolar de tener una preceptoría a tener horas de Educación Física, una escuela de fútbol, una colonia de vacaciones, proyectos individuales y después me aboque más a la parte terapéutica, a la rehabilitación y al trabajo más con patologías.

M: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?

J: Porque es mi vocación docente, porque apuesta a la educación desde sus niveles iniciales estimulando la actividad física, el desarrollo motor y sensorial de los chicos.

A su vez generando valores y estímulos de inclusión social y una mirada de

perspectivas para todos, todes

M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

J: Si, si, si, la educación en general necesita cambio desde... basándose inicialmente en la cantidad de horas programáticas que hay destinadas por el ministerio educación hacia, hacia considerar cuales son más importantes y menos importantes. Te fija la cantidad de horas que necesita desde antes, la cantidad de horas, que necesita de educación física que son... no llega ni a la mitad de lo que son matemática y lengua o materias consideradas más importantes... La educación Física necesita adaptarse a los cambios que se han realizado en la sociedad, a los chicos de hoy en día.

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

M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?

J: Creo que es necesario tener una planificación, es el diseño curricular plantea un montón de herramientas para el desarrollo de los chicos si creo que es importante también escuchar y abrirse a las necesidades y a los planteos que los chicos hacen hoy en día como poder llegar a transmitir y a motivar a los chicos hacia el deporte, a la salud, hacia conocer su cuerpo... Una educación física integral.

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

J: Bueno, a veces me adapto a las planificaciones que cada colegio plantea; algunas semestrales, trimestrales, otras anuales, teniendo en cuenta los objetivos o metodología, plan de trabajo y demás (...) que lleva la planificación. De la impronta del lugar donde se trabaja.

M: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional (Supervisión –

Directivos – Jefxs de Departamento)?

J: Hay colegios que son semestrales, trimestrales y por objetivos. Los objetivos se plantean y en base a eso se trabaja. Yo prefiero la planificación por objetivo ya que organiza mejor la planificación

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

J: Y a veces es difícil terminar con toda la currícula con todo lo planificado en el año a veces los tiempos la demanda de los chicos la demanda del colegio se dificulta terminar con toda la planificación pero si los contenidos básico y específicos para que se lleven un contenido por ciclo

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

J: Hay colegios que son semestrales, trimestrales y hay colegios que son por objetivos. Los objetivos se plantean y planificar todas las actividades en referencia a ese objetivo y una vez logrado, alcanzado en el período establecido, se cambia.

Depende los niveles para poder tener la mayor cantidad de recursos desde lo motor transferencia de los juegos y lo lúdico. La relación con el otro la sociedad con el cuerpo.

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

J: Me adapto a la currícula establecida por el ministerio ehm.. el perfil educativo del colegio donde estoy con su mística e ideología intentó implementar prácticas actualizadas en el ámbito de la Educación Física

M: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

J: El objetivo a trabajar y a su vez un contenido aplicado hacia el objetivo para poder distinguir el desarrollo y el objetivo en cada etapa.

M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase?

J: Y a veces es difícil poder llevar a cabo las inquietudes que manifiestan los alumnos o educandos uno intenta adaptarlas en la currícula ir flexibilizando la planificación establecida.

M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

J: Creo que es necesario te ayuda a plantear un montón de herramientas sentido lo relaciono con los objetivos, los valores que quiero transmitir. Establecer estímulos de distintos factores para el desarrollo cognitivo del cuerpo y sumándoles valores, respeto.

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

M: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?

J: Bueno, depende qué nivel estamos hablando, si es nivel inicial la experiencia al juego, poder incorporar que los chicos puedan tener la mayor cantidad de recursos y variables desde lo motor ehhs, desde lo sensorial, desde lo recreativo, lo lúdico ehhs la relación con el otro, con la sociedad, con el espacio con el cuerpo.

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

J: Siempre intentó adaptar el conocimiento y el objetivo al... las necesidades y al

reclamo social que tienen los chicos, poder involucrar cosas modernas, necesidades modernas, que sean motivadoras que sean puras en los chicos, el interés, para poder lograr un objetivo de dar un mensaje recíproco, digamos.

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

J: A veces el material es un obstáculo, el lugar sería otro obstáculo y la demanda escolar los contenidos que a veces cosas que solicitan los chicos que no pueden ser aplicada en la currícula o en el diseño de la planificación por ejemplo skate o alguna de esas actividades.

M: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

J: Sí, hay, hay.... Hoy en día podemos hablar de que se ha podido discutir, y que se puede replantearse saberes que parecía que no se podía hablar sobre, respecto de la educación sexual. Hay estilos de colegios en donde podés hablar de unas cosas y de otras no, hasta donde poder involucrarse, desde lo sensorial, desde lo que no se puede hacer...

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

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

J: Si. (Piensa)

Bueno. Una educación física en un período de cambio, en un período de adaptación. una lucha con algunas estructuras madres que no logran o que hay mucha resistencia

Una educación física a veces desprestigiada ehhh por una estructura que...que no logra evolucionar. Docentes que.... no se encuentran motivados en el espacio laboral, ya sea por edades, ya sea por las condiciones de trabajo que... que hacen que sea una educación física precaria.

M: ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?

J: Fundamental, fundamental, la educación física es una herramienta fundamental imprescindible para los chicos, eh, para su relación con los demás, con su entorno, con sus pares, con... el barrio, la escuela en relación al barrio, al deporte, a los clubes, creo que es un lugar motor para todas las actividades, por eso los docentes, el docente que hace las cosas y despierta en los chicos el interés la verdad es que logra muchísimas cosas y el que no, pierde la potencialidad de muchísimos chicos.

M: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación Física?

J: Bueno. El principio, eh, en que todos pueden hacer todo, en que todos son capaces, en que cada uno tiene sus tiempos, a pesar de que hay un principio de individualidad que a pesar de que hay un saber general todos tienen sus tiempos, cada uno necesita sus apoyos y su metodología a veces específica para lograr conocimiento.

M: Cerrando la entrevista

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

J: Ehhh. Que es muy importante que podamos transmitir y seguir luchando contra esa precariedad que nombre anteriormente, luchar para generar espacios culturales, sociales ehhh donde la educación física sea motor, que sea una escuela hacia afuera, que sea una escuela hacia el barrio, hacia las entidades, hacia las instituciones, para generar mayor salud para generar actividades, mayor ehhh mayor dependencia social en torno al cuerpo en torno al deporte.

Entrevista Nro. 2 a N.

M: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física?

N: Si, la verdad es que no fue algo que quise siempre. Terminé la secundaria y no sabía que seguir y me puse a investigar y a ver y demás

Ehm... Trabajar con niños siempre me gustó, el deporte siempre me encantó. Así que fue lo más acorde que encontré.

M: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?

N: ¿En la escuela? Trabajé prácticamente siempre en nivel primario, alguna que otra experiencia en nivel secundario y jardín de infantes. Prácticamente siempre primaria.

M: ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física?

N: ¿Hace cuánto que trabajo en escuela primaria? (hace una pausa y piensa) Ka verdad que Trabajar, trabajar, así todos los días seguido, hace 4 años. Antes era suplencias, era algo esporádico.

M: ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?)

N: En Obras Sanitarias, primaria. Y en Platense, un club. Continúo trabajando. Hace cuatro años.

M: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?

Porque me parece que es el lugar donde mayor cambio se puede generar. También trabajo en el club que es algo que me encanta, tiene, tiene sus matices es distinto al colegio...pero me parece que la educación es donde más cambios puede generar.

M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

N: Muchos.

M: ¿Cuáles?

N: Eh... por un lado creo que sería muy bueno dejar de ser rehenes de los padres sobre todo tema de cuestiones de seguridad. Es lógico que un chico haciendo actividad se, se pueda golpear ¿no? La cuestión es que yo siento que en la escuela, iba a decir de la escuela primaria, sino todo el sistema educativo se le tiene mucho miedo a eso y hay mucho lío con todo eso... Entonces es eso: hacer cosas acotadas, no te trepes ahí, no saltes eso, no hagas lo otro y creo que la cultura física de hace unos años a esta parte involucionó por una cuestión de eh...estímulos ¿no? Claramente el nene o la nena no-no aprende solo en la clase de Educación Física sino, no sé, que como solemos decir o suelen decir los más grandes o viejos, esta

cuestión de: antes jugaba al fútbol en la calle, antes trepaba el árbol, antes hacía... y hoy por hoy, no sé, se cambió por la play-station, y por la computadora, las redes sociales entonces cada vez hay menos actividad física y para mí se nota muchísimo, en donde los estímulos de los pibes... y yo lo noto también, en contraste con el club, de dos maneras: una porque los padres ehhs se quejan menos, en el club vas a hacer actividad física y hay menos burocracia digamos en esto de, nada, ¿se lastimó? Y bueno, lleválo al médico, es más hay cosas peores que en la escuela, una fractura, un desgarró, lo que fuera, esguince... se llevó al médico, tanto tiempo de reposo deportivo y se acabó.

Y por otro lado lo veo en el sentido de que los pibes llegan con menos bagaje motriz a la hora de desempeñarse en la actividad. Yo doy básquet y veo que pibes que... que hoy realizan una actividad, en este caso básquet, pero su forma de resolución motriz es más acotada que la que yo recuerdo en mi época, a esa edad.

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

M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?

N: ¿De la planificación en general o sea de la curricula? ¿O de mi planificación? ¿Si hay que planificar es la pregunta?

M: ¿Que pensás vos de la planificación?

N: Yo creo que debe haber una planificación, pero más que nada una planificación anual: una guía, un norte hacia dónde mirar... Ahora la planificación diaria, para mí es un poco mentirosa en el sentido de ... A ver, yo cuando estudiaba y tenía que hacer

las prácticas, planificaba clase por clase, cuando tuve suplencia planificaba clase por clases. Hoy por hoy que tengo todos los días un montón de clases, o sea, yo no me pongo a planificar clase por clase. También es cierto que la experiencia te da otro bagaje, digamos, yo antes si no tenía todo planificado me aterraba, hoy por hoy no, y yo sé que a tal edad en tal grado, en tal deporte, en tal clase yo quiero llegar a esto. Bueno ¿cómo lo voy a trabajar? Si bien eh...hay veces que buscas recursos nuevos, juegos nuevos, ejercicios nuevos, más o menos ya tenés una idea de la planificación, de la metodología, de lo que vos querés lograr, entonces, eh... creo que es importante tenerlo en claro y tenerlo plasmado, pero no creo que sea tan necesario por lo menos cuando ya tenés una experiencia y ya sabes planificar clase por clase porque además por lo menos yo, termino siempre rompiendo esa planificación. No es que la llevo a rajatabla porque tal vez en el momento veo que necesitan más tiempo para un ejercicio que para otro, o veo que esto no está saliendo entonces vuelvo tres pasos para atrás para retomar de otro ejercicio.

M: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

N: Yo planifico anualmente. Yo me planteo el año y digo: bueno a ver qué quiero lograr, ésto y ésto, bueno entonces voy a trabajar esto al principio, esto después... voy a trabajar...Trato de trabajar más de un contenido a la vez, no es hacer toda la clase sobre salto o sobre lanzamiento estoy trabajando un poco no te digo todos los contenidos pero varios contenidos a la vez en una misma clase.

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

N: Con mi preferencia.

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

N: Ninguna. A ver, el único directivo que tal vez ve mis clases y demás es el coordinador de Educación Física y que, por lo general, la retroalimentación, las evaluaciones y demás son positivas en cuanto a los contenidos a trabajados, la forma trabajar... yo hago bastante hincapié también en los límites, en todo, por ejemplo en los más chiquitos por ejemplo primer grado porque vienen de hacer hace un paso gigante del jardín a primaria y necesitan entender que en la primaria se trabaja así, que los espacios son distintos, las clases son distintas bla bla y los más grandes porque ya están en una situación de adolescencia en donde necesitan esos límites firmes y nada, en ese caso la coordinadora, la institución a través de la coordinadora, me hizo llegar que estaba bien laburado desde los límites.

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

N: Los objetivos que yo me propuse porque donde estoy trabajando ahora no tengo grandes problemas de espacio y tengo mucho material para trabajar así que es una situación bastante ideal desde ese punto, así que no tengo demasiada limitación, sí tal vez si llego y ese espacio está ocupado, bueno, es una institución bastante grande así que tal vez está ocupado con algún acto o lo que fuera, y en eso hay que adaptarse. Pero después material suele haber y a ver, tener en cuenta... Tengo en cuenta la cantidad de pibes que son, por lo general son grupos mixtos, eh, la edad que tienen, material no me preocupa porque además también tengo la facilidad de poder pedir material a principio de año si voy a necesitar. Así que, lo más importante es ver, que eso sí es lo que más cambia año a año es el grupo, es ver las inquietudes que tienen, es ver ehh, ¿cómo es el grupo? Se llevan bien entre ellos, no se llevan bien, quiénes hacen pareja y juegan juntos, quienes no se pueden ni ver o no se

pueden poner juntos. Esas cosas son las que más tengo en cuenta... Después, bueno, nada, los objetivos y demás... Nada, yo creo que a través de los años la experiencia te lo va facilitando.

M: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

N: Eh... Para mí: los objetivos. Siempre parto desde los objetivos, si bien es cierto que no para no todos los grupos es el mismo objetivo, y demás, si trato de que todos los grupos que pasan por mi tengan cierta base asegurada ¿no? y yo parto desde los objetivos para después adaptar toda la planificación según el grupo que me toca estar. La planificación la hago en febrero antes de que empiecen las clases, entonces cuando me encuentro con los grupos nuevos, sobre todo en primer grado porque los otros ya los conozco, más allá de que venga algún pibe nuevo, pero sobre todo en primer grado que no los conozco y son todos nuevos, ahí es que empiezo a ver cómo adaptar ese objetivo, cómo llegar a ese objetivo que para mí ese es el eje de la docencia: la trasposición didáctica ¿cómo le voy a enseñar esto a este pibe, a esta piba? ¿cómo haces que todos lo aprendan? Para mí eso es... la parte artesanal de la docencia, la más importante.

M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase?

N: Eh... Para mí está bueno escuchar esas inquietudes como para guiarte también... esto; ir cintureando para un lado para el otro, ir acomodando tu planificación anual para llegar, no desviarte de los objetivos pero poder llegar sin dejar de escuchar a los chicos. Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: “no, queremos jugar a tal cosa”, “queremos hacer tal otra”, bueno dale. Me parece que está bueno que haya un espacio, claramente no toda la clase, algo que la experiencia me fue dando o me fue forjando, es que no estoy muy de acuerdo con el constructivismo que te enseñan en

el profesorado, en el constructivismo que se ve hoy en día, que para mí es hacer un recreo. No estoy para nada de acuerdo, sí estoy de acuerdo con que haya una parte de la clase donde puedan jugar libremente con el material, puedan ... Pero esta cosa... A ver, lo digo también desde que yo tengo practicantes, yo trabajo en Obras (Sanitarias, escuela), en Obras hay profesorado y tengo practicantes y para los profesores del profesorado le inculcan que tienen que ser constructivistas y demás, y yo veo que llegan, tiran el material y nada, y se quedan a un costado y ven, y tal vez hablan con los pibes pero es un recreo. En mi época le decían "laissez faire", en francés es dejar hacer. Yo no veo cómo, si vos tenés una planificación anual y vos tenés que llegar a cierto objetivo ¿cómo haces? ¿no? Vamos a poner un ejemplo burdo: Si mi objetivo es trabajar el salto y los pibes agarran la pelota y no es que trabajan lanzamientos sino que juegan lanzando la pelota ¿cómo hago yo para llegar a ese objetivo? Por eso, digo, no estoy de acuerdo con todo el constructivismo, no me parece que ahí está haciendo equilibrio.

Esta bueno hacer una parte darle a los pibes para que exploren, todo eso esta buenísimo, conocimiento guiado para mi diez puntos, esa cosa como se ve ahora el constructivismo de dejar hacer, tirar el material y que hagan, que sea un recreo, no estoy de acuerdo.

Es más, me parece que me desvié un poco de la pregunta...

M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

N: ¿Qué sentido? Lo que te dije antes, es el norte, es antes de empezar ver a dónde querés ir ¿Cuál es tu norte? ¿Cuál es tu guía? Bueno allá, allá quiero llegar, el camino para mí, se va armando... caminante no hay camino se hace el camino al andar... ¿no? Más claro que eso imposible.

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

M: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?

N: Y... son muchos. Yo trabajo una parte de educación física y una la parte de deportes. Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción el equilibrio, el salto, apoyos, rolidos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esa formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos y forjar una especie de táctica, porque sigue siendo una táctica, no sé, yo tal vez trabajo, vamos a poner, dribling ¿no?, pongamos de acá hasta allá con la pelota picando la pelota con una mano, con la otra haciendo... Pero después, cuando tienen que enfrentar la situación deportiva donde tienen un oponente, entra en juego la táctica, así que también se labura mucho más allá de la técnica y de las formas básicas de movimiento; la situación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en todo lo que es deportes es importantísimo...

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

N: Y... son muchos. Yo trabajo una parte de educación física y una parte de deportes. Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción el equilibrio, el salto, apoyos, rolidos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esa formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos y forjar una especie de táctica, porque sigue

siendo una táctica, no sé, yo tal vez trabajo, vamos a poner, dribling ¿no?, pongamos de acá hasta allá con la pelota picando la pelota con una mano, con la otra haciendo... Pero después, cuando tienen que enfrentar la situación deportiva donde tienen un oponente, entra en juego la táctica, así que también se labura mucho más allá de la técnica y de las formas básicas de movimiento; la situación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en todo lo que es deportes es importantísimo...

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

N: Está compleja... Eh... Lo que pasa para mí, es decir yo soy medio rebelde con esas cosas. Para mí el diseño curricular es un tanto abstracto y muy general y, si bien es como te sirve de guía, que claramente es el faro al que apuntamos todos los docentes es como muy general.

Sí, tal vez la respuesta correcta es el marco general es el diseño curricular... Pero, qué sé yo, cuánto vos ahondes o no en los contenidos y... va a depender mucho del grupo, de la respuesta del grupo. Entonces, me parece que vos empezás con una idea y un marco que es el más grande, el más general que es el diseño curricular, pero después lo tenés que enmarcar en lo que es el proyecto educativo institucional, que en mi caso hay bastante deportivo y después en lo que es el grupo, los espacios que tenés. Vas acotando y viendo qué vas a trabajar según eso.

M: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

N: ¿Que están prohibidos? ¿o silenciados? Eh, no sé a dónde apunta la pregunta pero para mí hay cosas que estaría buenísimo trabajar, ésto que te decía al principio:

ese miedo a los padres, a que no se lastimen, a que... No sé, hay muchas cosas que dejamos de hacer.

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

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

N: Como una herramienta de cambio, en primer lugar. Como una herramienta, la definición en primer lugar. ¿Para qué? Para educar ¿Y para qué educar? Para cambiar. Si juntas todo eso es una herramienta educativa de cambio aunque para mi educativa y de cambio es redundante porque para mí la educación es cambio.

M: ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria?

N: Uh... Para mi cada vez me parece más importante y cada vez está más infravalorada y está más bastardeada. Eh... creo que la educación física tiene un montón, un montón, de virtudes y cualidades que habitualmente en la sociedad no se valoran. Antes que la sociedad, dentro de la comunidad educativa.

Creo que muchos de nosotros no lo valoramos, las maestras menos, los padres menos y de ahí para afuera, bueno, olvidate. Pero creo que por ejemplo es una herramienta fundamental junto a la relación. Vos fijate que todos te dicen, las maestras, todos que los profes de educación física y las profe de educación física son los que mejor relación tienen con los pibes y las pibas. Pero porque les pueden llegar desde otro lado, desde el juego, desde lo corporal, transmite un montón y siempre y cuando sepamos ver esas cosas, tenés un montón para trabajar y unas herramientas increíbles. Todo lo que es social, lo que es relacional... Y mi experiencia, voy viendo cada vez más que, los pibes que tienen mayor desarrollo motriz tienen mucho mejor

relación con los compañeros, mayor facilidad de relación social, tienen muchísimo más autoestima, tienen muchísima más tolerancia a la frustración. Son capaces de enfrentar algo como un desafío y no bajar los brazos sino seguir intentando. Me parece que son un montón de herramientas que cuesta ver, pero que la educación física y el deporte te dan un montón.

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

N: Eh. Para mí lo primero que tengo en cuenta siempre es el respeto para mí, el respeto para mí es fundamental desde generar el respeto hacia el otro, la empatía, serían los dos más grandes. Después, qué se yo, la competencia .

Yo soy de los que entienden la competencia de buena manera, me parece que la competencia te da esto que hablaba antes, eso de tomarte todo como un desafío, te forja una cierta tolerancia a la frustración, eh, me parece que es fundamental poder competir, siempre desde el buen sentido pero me pasa un montón en la escuela que te dicen: “a mi no me pasan la pelota”; bueno y esas cosas me llevan a tener charlas con ellos y ellas todo el tiempo, justamente cuando los pongo en situación, por ejemplo: “eh bueno pero vos a quién elegirías a pepito o a Juancito?”. Y Pepito es tu mejor amigo pero Juancito es el mejor del grado ¿a quién elegirías primero?

-Y a Juancito

-¿Y por qué?

-Porque hace goles, corre más y bla bla bla.

Entonces ahí es donde queda en evidencia de que cuando uno quiere jugar quiere ganar por naturaleza y eso es competencia.

Entonces no voy a elegir a mi mejor amigo sino que voy a elegir al mejor y bueno entonces si querés que te pasen la pelota, tenés que ser el mejor, tenés que correr

más, tenés que hacer más goles. Para eso están los juegos y ejercicios que trabajamos, son para que vos mejores.

Me voy bastante por las ramas, vos cualquier cosa me decís y me acotás.

Cerrando la entrevista

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

N: No, si quieres saber algo más te cuento.

Entrevista Nro.3 a G

Nota aclaratoria:

G trabaja en una Escuela Intensificada en Educación

Las escuelas intensificadas en educación física posibilitan diversificar y ampliar los saberes corporales, lúdicos y motores que los alumnos aprenden en diferentes ámbitos: patio, medio natural y medio acuático. Se proponen enseñar a saber, querer y poder jugar, además de habilidades circenses, actividades expresivas, rítmicas y gimnásticas.

Las propuestas de enseñanza de una escuela intensificada se realizan en el marco del cuidado de la salud jerarquizando el juego como un espacio de experiencias compartidas, de aprendizaje y de autoconocimiento.

Son de jornada completa y funcionan en horario de 8.15 a 12.15 hs. y de 13.15 a 16.20 hs.

Desde las 12.15 hasta las 13.15 hs. funciona el Comedor.

G enseña en la materia Ritmo y movimiento

Entrevista:

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

G: Si, porque quería... eh... Hacer mi aporte en mi granito de arena en la educación de los niños y las niñas, adolescentes, tratando de generar una enseñanza bien marcada a nivel deportivo

M: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar?

G: Hace aproximadamente ocho años que trabajo en escuela primarias, secundarias, inicial en distintos barrios de la ciudad y la provincia

G: Como te mencione anteriormente trabajé en todos los niveles menos en el nivel terciario. Nivel inicial a partir de sala de 4, 5 toda primaria, toda secundaria en distintos años.

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

G: Porque me gusta la profesión, me gusta ejercer la docencia, me gusta la enseñanza tratar de mejorar algunas capacidades intelectuales psicomotoras también.

M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?

Si, siempre.

M: ¿Cuáles?

G: Por ejemplo en esta escuela intensificada que trabajamos los talleres de ritmo y movimiento, interrelacionarse con otras materias.

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

M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?

G: Que es muy necesaria.

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

La planificación que uso es anual. Pero es flexible

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

Es un poco compartido en base al proyecto institucional.

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

G: Muy positivo.

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

G: Nos piden que sean antes de la apertura de empieza el año, sin embargo son flexibles.

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

G: Muchas variables, sobre todo la escuela.

M: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

G: Sobre todo los contenidos El cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro, los valores, pero sobre todas las cosas: deporte.

M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase?

G: Las escucho y en base a eso armo las clases; siempre y cuando estén relacionadas

con la materia.

M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?

G:(piensa) El sentido que le otorgo a la planificación es más que nada para poder organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones que puedan ocurrir.

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

M: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física?

G: En este caso los saberes de la materia ritmo y movimiento que abarcan los saberes de murga de circo, de danza, de expresión corporal, por ejemplo.

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

G: Y... Al practicar mucha danza desde adolescente, todos los que son aspectos de danza, es donde me siento más fuerte.

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

G: Mi marco de referencia es el diseño curricular y algunas capacitaciones que hay en el distrito.

M: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?

G: No, pero ciertos aspectos hay que tener cuidado a la hora de enseñanza y sobre todo en las clases de ritmo y movimiento hay algunas letras de distintos géneros musicales que son bastante controversiales.

M: ¿Por qué?

G: Porque... promueven la violencia, la discriminación

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

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

G: Como uno de los pilares de la educación de estos tiempos.

M: ¿Por qué?

G: Porque es físico, y sobre toda las cosas mejora la calidad de vida.

M: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria?

G: Y... Es una herramienta necesaria para que las chicas y los chicos puedan tratar de focalizar en otros aspectos... ehm... como lúdicos, expresivos o deportivos.

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

G: Sobre la igualdad de género e igualdad de oportunidades de cada uno de los estudiantes que puedan sentirse a gusto de las clases y del aprendizaje para que llegue a cada uno y a cada una.

Cerrando la entrevista

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

G: Sí, quizás el aporte que puedo llegar a hacer -espero que sea beneficiario para el desarrollo de la tesina tuya- pero una de las cuestiones es que bueno, pero bueno, algunas escuelas no tienen materiales deportivo lúdico para llevar acabo algunas

planificaciones que los docentes pretendemos formar, así que salimos perjudicados en estos aspectos y nos acomodamos a lo que tenemos.

4.5. Anexo V: Tabulación de entrevistas

Entrevista 1 J

| | | | indicadores | |
|--|---|--------------|--------------------------------|--|
| Entrevista | Variables | Valores | dimensión | Valores |
| Entrevista: | | | | |
| M ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física? | | | | |
| J: Sí siempre me gustó enseñar. Mi mamá y mi papá son docentes y trabajo para transmitir un conocimiento , y | V1 Visión y función social de la Educación Física | Psicométrica | Definición de Educación Física | Disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>poder ayud....</p> <p>la Educación</p> <p>Física sobre</p> <p>todo ayudar a</p> <p>los...., educar a</p> <p>los chicos</p> <p>desde su edad</p> <p>inicial para</p> <p>poder potenciar</p> <p>su motricidad y</p> <p>su desarrollo</p> <p>cognitivo y su</p> <p>desarrollo... eh...</p> <p>físico, me parece</p> <p>muy importante</p> <p>para lo que les</p> <p>queda de su vida.</p> <p>En distintas</p> <p>etapas, tanto en</p> <p>nivel inicial como</p> <p>en nivel</p> <p>secundario.</p> | | | | |
| <p>M: ¿Cuál es tu</p> <p>trayectoria</p> <p>profesional en</p> <p>la Educación</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|-------------------|---|
| Física Escolar? | | | | |
| J:Inicié el profesorado de Educación Física en el 2002, me recibí en el 2007 en el Romero Brest, después estudié la licenciatura EF orientada en discapacidad en la Universidad de San Martín. Actualmente estoy haciendo una diplomatura políticas públicas en discapacidad. | V3 Nivel de formación alcanzado | Terciario Universitario | Títulos obtenidos | Profesor de Educación Física Licenciatura en EF orientada en discapacidad Diplomatura en políticas públicas en discapacidad |
| Y laboral, bueno, pasé del ámbito escolar de tener una preceptoría a | V4 Trayectoria Profesional en la Educación | Reseña Histórica de las actividades profesionales | Preceptor | |

| | | | | |
|---|----------|--------------------------------------|---|--|
| <p>tener horas de Educación Física, una escuela de fútbol, una colonia de vacaciones, proyectos individuales y después me aboque más a la parte terapéutica. a la rehabilitación y al trabajo más con patologías.</p> | n Física | es en la EF escolar: | | |
| | | | Profesor de Educación Física | |
| | | | Escuela de fútbol | |
| | | | colonias de vacaciones | |
| | | Actividad que desempeña actualmente: | Rehabilitación en trabajos con patologías | |
| <p>M: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|------------------------------|---|
| <p>J:Porque es mi vocación docente, porque apuesta a la educación desde sus niveles iniciales estimulando la actividad física, el desarrollo motor y sensorial de los chicos.</p> | <p>V1 - Visión y función social de la Educación Física</p> | | <p>Objetivo</p> | <p>Acrecentar el acervo motor</p> |
| <p>A su vez generando valores y estímulos de inclusión social y una mirada de perspectivas para todos, todos.</p> | <p>V1 - Visión y función social de la Educación Física</p> | <p>Humanista con sentido crítico</p> | <p>Definición</p> | <p>Práctica social con intencionalidad pedagógica cuyas prácticas inciden en el desarrollo corporal y motriz de los sujetos, tomándolos de forma holística integral. Con la intención de contribuir a la formación de sujetos críticos, emancipados y libres. Educación Física como ámbito propio para la creación de cultura corporal (física) contra hegemónica</p> |
| | | | <p>Saberes de la cultura</p> | <p>Prácticas corporales que respeto a la</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--------------|--|
| | | | corporal | identidad de género |
| | | | Expectativas | Conocimiento y garantizar el derecho al juego, articulado al desarrollo de la disponibilidad corporal para garantizar la conformación de la identidad corporal, atendiendo al bienestar propio y de los demás. |
| M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios? | | | | |
| J: Si, si, si, la educación en general necesita cambio desde... basándose inicialmente en la cantidad de horas programáticas que hay destinadas por el ministerio educación | V1 - Visión y función social de la Educación Física | | Definición | Práctica social con intencionalidad pedagógica cuyas prácticas inciden en el desarrollo corporal y motriz de los sujetos, tomándolos de forma holística integral. Con la intención de contribuir a la formación de sujetos críticos, emancipados y libres. Educación Física como ámbito propio para la creación de cultura corporal (física) contra hegemónica |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| hacia, hacia considerar cuales son más importantes y menos importantes. Te fija la cantidad de horas que necesita desde antes, la cantidad de horas, que necesita de educación física que son... no llega ni a la mitad de lo que son matemática y lengua o materias consideradas más importantes... La educación Física necesita adaptarse a los cambios que se | | | | |
|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| han realizado en la sociedad, a los chicos de hoy en día. | | | | |
| Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar de nivel primario | | | | |
| M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física? | | | | |

| | | | | |
|--|--------------------------------|---|--|--|
| <p>J:Creo que es necesario tener una planificación, es el diseño curricular plantea un montón de herramientas para el desarrollo de los chicos si creo que es importante también escuchar y abrirse a las necesidades y a los planteos que los chicos hacen hoy en día como poder llegar a transmitir y a motivar a los chicos hacia el deporte, a la salud, hacía conocer su cuerpo... Una educación física</p> | <p>V2- Modalidad d</p> | <p>Proyecto de Educación Física</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>Tiene en cuenta las trayectorias educativas de los Educandos.</p> |
|--|--------------------------------|---|--|--|

| | | | | |
|---|---------------|-------------|------------|---|
| integral. | | | | |
| M: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas? | | | | |
| J: Bueno, a veces me adapto a las planificaciones que cada colegio plantea; algunas semestrales, trimestrales, otras anuales, teniendo en cuenta los objetivos o metodología, plan de trabajo y demás (...) que | V1 Sentido | Burocrática | Discursivo | Adaptación a la modalidad en la institución en donde se trabaja |

| | | | | |
|--|--|-------------------------|--|--|
| <p>lleva la planificación. De la impronta del lugar donde se trabaja.</p> | | | | |
| <p><i>M:¿ Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?</i></p> | | | | |
| <p>J:Hay colegios que son semestrales, trimestrales y por objetivos. Los objetivos se plantean y en base a eso se trabaja. Yo prefiero la planificación por</p> | <p>V2- Modalidad didáctica</p> | <p>Unidad didáctica</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de</p> |

| | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------|--|--|
| <p>objetivo ya que organiza mejor la planificación</p> | | | | <p>desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza- aprendizaje necesario para perfeccionar dicho proceso</p> |
| <p>M: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?</p> | | | | |
| <p>J: Y... a veces es difícil terminar con toda la currícula, con todo lo</p> | <p>V2- Modalidad didáctica</p> | <p>Unidad didáctica</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <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</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>planificado en el año... A veces los tiempos, la demanda de los chicos, la demanda del colegios... se dificulta terminar con toda la planificación pero sí los contenidos básicos y específicos para que se lleven un contenido por ciclo.</p> | | | | <p>proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar ,Proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza- aprendizaje necesario para perfeccionar dicho proceso</p> |
| <p>M: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o</p> | | | | |

| | | | | |
|--|-------------------------------|---------------------|-------------------------------------|---|
| acordado? | | | | |
| J: Hay colegios que son semestrales, trimestrales y hay colegios que son por objetivos. Los objetivos se plantean y planificar todas las actividades en referencia a ese objetivo y una vez logrado, alcanzado en el período establecido, se cambia. | V2- Modalidad didáctica | Unidad didáctica | Acciones realizadas para planificar | La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar ,Proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza- aprendizaje necesario para perfeccionar dicho proceso |

| | | | | |
|---|--|-------------------------|--|--|
| <p>Depende los niveles para poder tener la mayor cantidad de recursos desde lo motor transferencia de lo juegos y lo lúdico. La relación con el otro la sociedad con el cuerpo.</p> | <p>V1 - Saberes de la cultura corporal</p> | <p>Juego y jugar</p> | <p>Juego popular: Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido.</p> | |
| <p>M: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?</p> | | | | |
| <p>J: Me adapto a la currícula establecida por el ministerio ehm.. el perfil educativo del colegio donde estoy con su mística e ideología intentó implementar</p> | <p>V2- Modalidad didáctica</p> | <p>Unidad didáctica</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que</p> |

| | | | | |
|--|---|-------------------------|--|--|
| <p>prácticas actualizadas en el ámbito de la Educación Física</p> | | | | <p>contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar ,Proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza- aprendizaje necesario para perfeccionar dicho proceso</p> |
| <p>M:¿ Qué componente de la planificación es nuclear para vos?</p> | | | | |
| <p>J:El objetivo a trabajar y a su vez un contenido aplicado hacia el objetivo para poder distinguir el desarrollo y el objetivo en cada</p> | <p>v2 Modalidad es de planificación</p> | <p>Unidad didáctica</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| etapa. | | | | <p>diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar ,Proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesario para perfeccionar dicho proceso</p> |
| <p><i>M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase?</i></p> | | | | |

| | | | | |
|---|---|------------------------|---|---|
| <p>J:Y a veces es difícil poder llevar a cabo las inquietudes que manifiestan los alumnos o educandos uno intenta adaptarlas en la currícula ir flexibilizando la planificación establecida.</p> | <p>V1 Sentido</p> | <p>Flexible</p> | <p>Significado discursivo que el docente le otorga a la planificación</p> | <p>Flexibilizar la planificación a las inquietudes de los educando.</p> |
| <p>M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación?</p> | | | | |
| <p>J: Creo que es necesario te ayuda a plantear un montón de herramientas sentido lo relaciono con los</p> | <p>V1Visión y misión social de la Educación</p> | <p>Psicomotricista</p> | <p>Objetivos Objetivos Objetivos</p> | <p>Desarrollar la capacidad intelecto-cognitiva Desarrollar el esquema corporal. Desarrollo la motricidad global de los/as niños/as</p> |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------|--|---|
| <p>objetivos, los valores que quiero transmitir.</p> <p>Establecer estímulos de distintos factores para el desarrollo cognitivo del cuerpo y sumando valores, respeto.</p> | Física | | Expectativas | Desarrollo integral del sujeto motriz psicoafectivo y emocional |
| <p>Ahora nos focalizamos en los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física</p> | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación</p> | v1 Saberes de la cultura corporal | Juego y jugar | Práctica /actividades corporales que se realizan | Juego popular |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------------|---|---|
| Física? | que circulan | | | |
| J: Bueno, depende qué nivel estamos hablando, si es nivel inicial la experiencia al juego, poder incorporar que los chicos puedan tener la mayor cantidad de recursos y variables desde lo motor ehhh, desde lo sensorial, desde lo recreativo, lo lúdico ehhh la relación con el otro, con la sociedad, con el espacio con el cuerpo. | V1 Saberes de la cultura corporal que circulan | Actividad física sostenible | Práctica /actividad es corporal que se realizan | Actividades para la búsqueda del desarrollo autónomo de la disponibilidad corporal y motriz |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>M: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?</p> | | | | |
| <p>J: Siempre intentó adaptar el conocimiento y el objetivo al...</p> | | | | |
| <p>las necesidades y al reclamo social que tienen los chicos, poder involucrar cosas modernas, necesidades modernas, que sean motivadoras que sean puras en los chicos, el</p> | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>interés, para poder lograr un objetivo de dar un mensaje recíproco, digamos.</p> | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?</p> | | | | |
| <p>J: A veces el material es un obstáculo , el lugar sería otro obstáculos y la demanda escolar los contenidos que</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------------------------|---|
| <p>a veces cosas que solicitan los chicos que no pueden ser aplicada en la currícula o en el diseño de la planificación por ejemplo skate o alguna de esas actividades</p> | | | | |
| <p>M: <i>¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?</i></p> | | | | |
| <p>J: <i>Sí, hay, hay.... Hoy en día podemos hablar de que se ha podido discutir, y</i></p> | <p>V1 Visión y función social de la Educació</p> | <p>Humanista con sentido socio crítico</p> | <p>Saberes de la cultura corporal</p> | <p>Prácticas corporales que respeto a la identidad de géneero</p> |

| | | | | |
|---|-----------------|--|--|--|
| <p>que se puede replantearse <i>saberes que parecía que no se podía hablar sobre, respecto de la educación sexual. Hay estilos de colegios en donde podés hablar de unas cosas y de otras no, hasta donde poder involucrarse, desde lo sensorial, desde lo que no se puede hacer...</i></p> | <p>n Física</p> | | | |
| <p>M: En relación a la visión y función social de la Educación Física</p> | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>M:</p> <p>Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación física actual?</p> | | | | |
| <p>J:Si.(Piensa)</p> | | | | |
| <p>Bueno. Una educación física en un período de cambio, en un período de adaptación. una lucha con algunas</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>estructuras madres que no logran o que hay mucha resistencia</p> | | | | |
| <p>Una educación física a veces desprestigiada ehhh por una estructura que...que no logra evolucionar. Docentes que.... no se encuentran motivados en el espacio laboral, ya sea por edades, ya sea por las condiciones de trabajo que... que hacen que sea una</p> | | | | |

| | | | | |
|---|---|-------------------------------------|--------------------------------|---|
| educación física precaria. | | | | |
| M: ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria? | | | | |
| J: Fundamental, fundamental, la educación física es una herramienta fundamental imprescindible para los chicos, ehh, para su relación con los demás, con su entorno, con sus pares, con... el | V1 Visión y función social de la Educación Física | Humanista con sentido socio crítico | Definición de Educación Física | Práctica social con intencionalidad pedagógica que busca favorecer el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y motriz del sujeto, de manera integral ,a través de una innovación en las prácticas. |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>barrio, la escuela en relación al barrio, al deporte, a los clubes, creo que es un lugar motor para todas las actividades, por eso los docentes, el docente que hace las cosas y despierta en los chicos el interés la verdad es que logra muchísimas cosas y el que no, pierde la potencialidad de muchísimos chicos.</p> | | | | |
| <p>M: ¿Sobre qué principios ideológicos basás tu tarea laboral en la Educación</p> | | | | |

| | | | | |
|--|---|-----------|--------------------------------|---|
| Física? | | | | |
| J: Bueno. El principio, eh, en que todos pueden hacer todo, en que todos son capaces, en que cada uno tiene sus tiempos, a pesar de que hay un principio de individualidad que a pesar de que hay un saber general todos tienen sus tiempos, cada uno necesita sus apoyos y su metodología a veces específica para lograr conocimiento. | V1 Visión y función social de la Educación Física | Humanista | Saberes de la cultura corporal | Desarrollo de la identidad singularidad |
| M: Cerrando la | | | | |

| | | | | |
|---|---|--------------|--------------------------------|---|
| entrevista | | | | |
| M: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación? | | | | |
| J: Ehhh. Que es muy importante que podamos transmitir y seguir luchando contra esa precariedad que nombré anteriormente, luchar para generar espacios culturales, sociales ehhh | V1 Visión y función social de la Educación Física | Deportivista | Definición de Educación Física | El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos una bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>donde la educación física sea motor, mayor ehhh que sea una escuela hacia afuera, que sea una escuela hacia el barrio, hacia las entidades, hacia las instituciones, para generar mayor salud para generar actividades mayor dependencia social en torno al cuerpo en torno al deporte.</p> | | | | |
| | | | | |

Entrevista N° 2 N

| | | Indicador | | |
|--|--|--------------|--------------------------------|---|
| Entrevista | Variables | Valores | dimensión | Valores |
| M: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física? | | | | |
| N: Si, la verdad es que no fue algo que quise siempre. Terminé la secundaria y no sabía que seguir y me puse a investigar y a ver y demás | | | | |
| Ehm... Trabajar con niños siempre me gustó, el deporte siempre me encantó . Así que fue lo más acorde que encontré. | V1: Visión y Función social de la Educación Física | Deportivista | Definición de Educación Física | El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos |

| | | | | |
|---|---|---|------------|--|
| | | | | unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo |
| | | | | |
| M: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar? | | | | |
| N: ¿En la escuela? Trabajé prácticamente siempre en nivel primario, alguna que otra experiencia en nivel secundario y jardín de infantes. Prácticamente siempre primaria. | V4 Trayectoria Profesional en la Educación Física | Reseña Histórica de las actividades profesionales en la | secundaria | |

| | | | | |
|--|---|--|------------|--|
| | | EF escuela r: | | |
| M: ¿Hace cuánto que trabajás en la escuela como profesor/a de educación física? | | | | |
| N: ¿Hace cuánto que trabajo en escuela primaria? (hace una pausa y piensa) La verdad que Trabajar, trabajar, así todos los días seguido, hace 4 años. Antes era suplencias, era algo esporádico. | V4 Trayectoria Profesional en la Educación Física | Reseña a Histórica de las actividades educacionales en la EF escuela r: | secundaria | |
| ¿En qué colegios y niveles has trabajado dentro del ámbito escolar? ¿Durante cuánto tiempo?) | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--------------------------|---|
| <p>En Obras Sanitarias, primaria. Y en Platense, un club. Continúo trabajando. Hace cuatro años.</p> | <p>V4 Trayectoria</p> | <p>Reseña Histori ca de las activid ades profes ionale s en la EF escola r:</p> | <p>clubes</p> | |
| <p>M: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?</p> | | | | |
| <p>Porque me parece que es el lugar donde mayor cambio se puede generar. También trabajo en el club que es algo que me encanta, tiene, tiene sus matices es distinto al colegio...pero me parece que la educación es donde más cambios</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Psico motrici sta</p> | <p>expec tativas</p> | <p>Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional.</p> |

| | | | | |
|--|--|-----------------|--------------------------------|---|
| puede generar. | | | | |
| M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios? | | | | |
| N: Muchos. | | | | |
| M: ¿Cuáles? | | | | |
| <p>N: Eh... por un lado creo que sería muy bueno dejar de ser rehenes de los padres sobre todo tema de cuestiones de seguridad. Es lógico que un chico haciendo actividad se, se pueda golpear ¿no? La cuestión es que yo siento que en la escuela, iba a decir de la escuela primaria, sino todo el sistema educativo se le tiene mucho miedo a eso y hay mucho lío con todo eso... Entonces es eso: hacer cosas acotadas, no te trepes ahí, no saltes eso, no hagas lo otro y creo que la cultura</p> | V1: Visión y Función social de la Educación Física | Psicomotricista | Saberes de la cultura corporal | Motricidad fina y gruesa Percepción y organización témporo espacial Esquema e imagen corporal Identificación de las partes del cuerpo. Postura Lateralidad |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>física de hace unos años a esta parte involucionó por una cuestión de ehhhh....estímulos ¿no? Claramente el nene o la nena no aprende solo en la clase de Educación Física sino, no sé, que como solemos decir o suelen decir los más grandes o viejos, esta cuestión de: antes jugaba al fútbol en la calle, antes trepaba el árbol, antes hacía... y hoy por hoy, no sé, se cambió por la playstation, y por la computadora, las redes sociales entonces cada vez hay menos actividad física y para mí se nota muchísimo, e donde los estímulos de los pibes... y yo lo noto también, en contraste con el club, de dos maneras: una porque los padres ehhh se quejan menos, en el club vas a hacer actividad física y hay menos burocracia digamos en esto de, nada, ¿se lastimó? Y bueno, lleválo al médico, es más hay</p> | | | | <p>Equilibrio Coordinación óculo-manual Velocidad Conciencia corporal El juego como herramienta para el desarrollo socioafectivo.</p> |
|---|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|---|---------------------|------------------|---|
| <p>cosas peores que en la escuela, una fractura, un desgarró, lo que fuera, esguince... se llevo al médico, tanto tiempo de reposo deportivo y se acabó.</p> | | | | |
| <p>Y por otro lado lo veo en el sentido de que los pibes llegan con menos bagaje motriz a la hora de desempeñarse en la actividad.</p> <p>Yo doy básquet y veo que pibes que... que hoy realizan una actividad, en este caso básquet, pero su forma de resolución motriz es más acotada que la que yo recuerdo en mi época, a esa</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Deportivista</p> | <p>Objetivos</p> | <p>Percepción y organización témporo espacial</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| edad. | | | | |
| | | | | |
| Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar de nivel primario | | | | |
| M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física? | | | | |
| N: ¿De la planificación en general o sea de la curricula? ¿O de mi planificación? ¿Si hay que planificar es la pregunta? | | | | |
| M: ¿Que pensás vos de la planificación? | | | | |

| | | | | |
|---|----------------------|----------------------|--|--|
| <p>N: Yo creo que debe haber una planificación, pero más que nada una planificación anual: una guía, un norte hacia dónde mirar...Ahora la planificación diaria, para mí es un poco mentirosa en el sentido de ... A ver, yo cuando estudiaba y tenía que hacer las prácticas, planificaba clase por clase, cuando tuve suplencia planificaba clase por clases. Hoy por hoy que tengo todos los días un montón de clases, o sea, yo no me pongo a planificar clase por clase. También es cierto que la experiencia te da otro bagaje, digamos, yo antes si no tenía todo planificado me aterraba, hoy por hoy no, y yo se que a tal edad en tal grado, en tal deporte, en tal clase yo quiero llegar a esto. Bueno ¿cómo lo voy a trabajar? Si bien eh...hay veces que buscas recursos nuevos, juegos nuevos,</p> | <p>V.1.: Sentido</p> | <p>Flexibl e</p> | <p>Signifi cado discur sivo que le otorga el/la docen te a la previsi ón de su práctic a pedag ógica en Educa ción Física.</p> | <p>"no me pongo a planificar clase por clase" "(...)hay veces que buscas recursos nuevos, juegos nuevos, ejercicios nuevos, más o menos ya tenés una idea de la planificación, de la metodología, de lo que vos querés lograr" "planificar clase por clase porque además</p> |
|---|----------------------|----------------------|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>ejercicios nuevos, más o menos ya tenés una idea de la planificación, de la metodología, de lo que vos querés lograr, entonces, eh, creo que es importante tenerlo en claro y tenerlo plasmado, pero no creo que sea tan necesario por lo menos cuando ya tenés una experiencia y ya sabes planificar clase por clase porque además por lo menos yo, termino siempre rompiendo esa planificación. No es que la llevo a rajatabla porque tal vez en el momento veo que necesitan más tiempo para un ejercicio que para otro, o veo que esto no está saliendo entonces vuelvo tres pasos para atrás para retomar de otro ejercicio.</p> | | | | <p>por lo menos yo, termino siempre rompiendo esa planificación. "</p> |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|---|
| <p>N: Yo planifico anualmente. Yo me planteo el año y digo: bueno a ver qué quiero lograr, ésto y ésto, bueno entonces voy a trabajar esto al principio, esto después... voy a trabajar...Trato de trabajar más de un contenido a la vez, no es hacer toda la clase sobre salto o sobre lanzamiento estoy trabajando un poco no te digo todos los contenidos pero varios contenidos a la vez en una misma clase.</p> | <p>V2 Modalidades de planificación</p> | <p>Unidad temática</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción</p> |
| | | | | <p>varias unidades didácticas.</p> |
| <p><i>M:¿ Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?</i></p> | | | | |
| <p><i>N:Con mi preferencia.</i></p> | | | | |

| | | | | |
|---|---|----------------------------------|--------------------------|--|
| | | | | |
| <p>M: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?</p> | | | | |
| <p>N: Ninguna. A ver, el único directivo que tal vez ve mis clases y demás es el coordinador de Educación Física y que, por lo general, la retroalimentación, las evaluaciones y demás son positivas en cuanto a los contenidos a trabajados, la forma trabajar... yo hago bastante hincapié también en los límites, en todo, por ejemplo en los mas chiquitos por ejemplo primer grado porque vienen de hacer hace un paso gigante del jardín a primaria y necesitan entender que en la primaria se trabaja así, que los espacios son distintos, las clases son distintas bla bla y los</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Psico motric ista</p> | <p>Expec tativas</p> | <p>Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional</p> |

| | | | | |
|---|---|------------------------|--|---|
| <p>más grandes porque ya están en una situación de adolescencia en donde necesitan esos límites firmes y nada, en ese caso la coordinadora , la institución a través de la coordinadora, me hizo llegar que estaba bien laburado desde los límites.</p> | | | | |
| | | | | |
| <p>M: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?</p> | | | | |
| <p>N: Los objetivos que yo me propuse porque donde estoy trabajando ahora no tengo grandes problemas de espacio y tengo mucho material para trabajar así que es una situación bastante ideal desde ese punto, así que no tengo demasiada limitación, sí tal vez si llego y ese espacio está ocupado, bueno, es una institución bastante grande así que tal vez está ocupado con algún acto o lo que fuera, y en eso</p> | <p>V2: Modalidades de planificación</p> | <p>Unidad temática</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|------------------------------------|
| <p>hay que adaptarse. Pero después material suele haber y a ver, tener en cuenta... Tengo en cuenta la cantidad de pibes que son, por lo general son grupos mixtos, eh, la edad que tienen, material no me preocupa porque además también tengo la facilidad de poder pedir material a principio de año si voy a necesitar. Así que, lo más importante es ver, que eso sí es lo que más cambia año a año es el grupo, es ver las inquietudes que tienen, es ver ehh, ¿cómo es el grupo? Se llevan bien entre ellos, no se llevan bien, quiénes hacen pareja y juegan juntos, quienes no se pueden ni ver o no se pueden poner juntos. Esas cosas son las que más tengo en cuenta...</p> <p>Después, bueno, nada, los objetivos y demás... Nada, yo creo que a través de los años la experiencia te lo va facilitando.</p> | | | | <p>varias unidades didácticas.</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------|

| | | | | |
|--|---------------|---|----------|--|
| | | | | |
| <i>M: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?</i> | | | | |
| | | | | |
| <p>N: Eh... Para mí: los objetivos. Siempre parto desde los objetivos, si bien es cierto que no para no todos los grupos es el mismo objetivo, y demás, si trato de que todos los grupos que pasan por mi tengan cierta base asegurada ¿no? y yo parto desde los objetivos para después adaptar toda la planificación según el grupo que me toca estar.</p> | V.1.: Sentido | Flexibl e | adapta | |
| <p>La planificación la hago en febrero antes de que empiecen las clases, entonces cuando me encuentro con los grupos nuevos, sobre todo en primer grado porque los otros ya los conozco, más allá de que venga algún pibe nuevo, pero sobre todo en primer grado que no los conozco y son todos</p> | V.1.: Sentido | Buroc rático /admi nistrat ivo Organ izativo Flexibl | objetivo | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>nuevos, ahí es que empiezo a ver cómo adaptar ese objetivo, cómo llegar a ese objetivo que para mí ese es el eje de la docencia: la trasposición didáctica ¿cómo le voy a enseñar esto a este pibe, a esta piba? ¿cómo haces que todos lo aprendan? Para mí eso es... la parte artesanal de la docencia, la más importante.</p> | | e | | |
| <p><i>M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase?</i></p> | | | | |
| | | | | |

| | | | |
|--|----------------------|--|----------------------|
| <p>N: Eh... Para mí está bueno escuchar esas inquietudes como para guiarte también... esto; ir cintureando para un lado para el otro, ir acomodando tu planificación anual para llegar, no desviarte de los objetivos pero poder llegar sin dejar de escuchar a los chicos. Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: “no, queremos jugar a tal cosa”, “queremos hacer tal otra”, bueno dale. Me parece que esta bueno que haya un espacio, claramente no toda la clase, algo que la experiencia me fue dando o me fue forjando, es que no estoy muy de acuerdo con el constructivismo que te enseñan en el profesorado, en el constructivismo que se ve hoy en día, que para mí es hacer un recreo. No estoy para nada de acuerdo, sí estoy de acuerdo con que haya una parte de la clase donde puedan jugar libremente</p> | <p>V.1.: Sentido</p> | <p>" ir cinture ando para un lado para el otro, ir acomo dando tu planific ación anual para llegar, no desviar te de los objetiv os pero poder llegar sin dejar de escuch ar a los chicos.</p> | <p>Flexibl e</p> |
|--|----------------------|--|----------------------|

| | | | | |
|--|---|------------------------|---|--|
| <p>con el material, puedan ... Pero esta cosa...A ver, lo digo también desde que yo tengo practicantes, yo trabajo en Obras (Sanitarias, escuela), en Obras hay profesorados y tengo practicantes y para los profesores del profesorado le inculcan que tienen que ser constructivistas y demás, y yo veo que llegan, tiran el material y nada, y se quedan a un costado y ven, y tal vez hablan con los pibes pero es un recreo. En mi época le decían "laissez faire", en francés es dejar hacer.</p> | | | <p>Yo, en ese caso, trato de negociar a veces esto: "no, queremos jugar a tal cosa", "queremos hacer tal otra", bueno dale. "</p> | |
| <p>Yo no veo cómo, si vos tenés una planificación anual y vos tenés que llegar a cierto objetivo ¿cómo haces? ¿no? Vamos a poner un ejemplo burdo: Si mi objetivo es trabajar el salto y los pibes</p> | <p>V2: Modalidades de planificación</p> | <p>Unidad temática</p> | <p>Acciones realizadas para planificar</p> | <p>El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>agarran la pelota y no es que trabajan lanzamientos sino que juegan lanzando la pelota ¿cómo hago yo para llegar a ese objetivo? Por eso, digo, no estoy de acuerdo con todo el constructivismo, no me parece que ahí está haciendo equilibrio.</p> | | | | <p>o no ser transversal, e incluye para su concreción</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|-----------------|------------------|---|
| | | | | <p>Disciplina que educa al cuerpo y lo pone al servicio de lo intelectual.</p> <p>Una educación psicomotriz, es decir, educación general, global, del sujeto por su cuerpo, donde se lo toma como una unidad para llegar a la disponibilidad corporal.</p> <p>Asume al movimiento como parte de un proyecto</p> |
| | | Psicomotricista | Definición de EF | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | personal que incluye el componente e psicoafectivo |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|---------------|--------------------------|---------|--|
| Es más, me parece que me desvié un poco de la pregunta... | | | | |
| M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación? | | | | |
| N: ¿Qué sentido? Lo que te dije antes, es el norte, es antes de empezar ver a dónde querés ir ¿Cuál es tu norte? ¿Cuál es tu guía? Bueno allá, allá quiero llegar, el camino para mí, se va armando... caminante no hay camino se hace el camino al andar... ¿no? Más claro que eso imposible. | V.1.: Sentido | Organizativo Flexible | a?" "el | |
| | | | | |
| | | | | |
| Ahora nos focalizaremos en los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física | | | | |
| 1. ¿Cuáles son los saberes | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| que hacés circular en las clases de Educación Física? | | | | |
| <p>N: Y... son muchos. Yo trabajo una parte de educación física y una parte de deportes. Lo que es educación física trabajo todo lo que es los aspectos básicos del movimiento: trabajar la velocidad, trabajar la velocidad de reacción el equilibrio, el salto, apoyos, rolidos, etc. Sobre todo con los más chicos y en la parte deportiva, y trato de aplicar esas formas básicas de movimiento a situaciones de juegos donde tienen que aplicar esas técnicas de movimiento digamos y forjar una especie de táctica, porque sigue siendo una táctica, no sé, yo tal vez trabajo, vamos a poner, dribling ¿no?, pongamos de acá hasta allá con la pelota picando la pelota con una mano, con la otra haciendo... Pero después, cuando tienen que enfrentar la situación</p> | <p>V1: Saberes de la cultura corporal que circulan</p> | <p>Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)</p> | <p>Prácticas corporales donde existen interacciones corporales que se realizan</p> | <p>Prácticas deportivas sociomotrices de contracomunicación y cooperación práctica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>deportiva donde tienen un oponente, entra en juego la táctica, así que también se labura mucho más allá de la técnica y de las formas básicas de movimiento; la situación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en todo lo que es deportes es importantísimo...</p> | | | | |
| | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que disponés y hacés circular en las clases?</p> | | | | |
| | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?</p> | | | | |
| <p><i>N: Está compleja...</i></p> | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|---------------------|---------------------------------------|--|
| <p>N: Eh... Lo que pasa para mí, es decir yo soy medio rebelde con esas cosas. Para mí el diseño curricular es un tanto abstracto y muy general y, si bien es como te sirve de guía, que claramente es el faro al que apuntamos todos los docentes es como muy general.</p> | | | | |
| <p>Sí, tal vez la respuesta correcta es el marco general es el diseño curricular... Pero, qué se yo, cuánto vos ahondes o no en los contenidos y... va a depender mucho del grupo, de la respuesta del grupo. Entonces, me parece que vos empezás con una idea y un marco que es el más grande, el más general que es el diseño curricular, pero después lo tenés que enmarcar en lo que es el proyecto educativo institucional, que en mi caso hay bastante deportivo y después en lo que es el grupo, los espacios que tenés. Vas acotando y viendo qué vas a</p> | <p>1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Deportivista</p> | <p>Definición de Educación Física</p> | <p>El deporte se legitimó como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos de unas bases amplias de experiencia motriz</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| trabajar según eso. | | | | para nutrir los procesos de iniciación y desarrollo deportivo |
| | | | | |
| <i>M: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases?</i> | | | | |
| | | | | |
| N: ¿Que están prohibidos? ¿o silenciados? Eh, no sé a dónde apunta la pregunta pero para mí hay cosas que estaría buenísimo trabajar, ésto que te decía al principio: ese miedo a los padres, a que no se lastimen, a que... No sé, hay muchas cosas que dejamos de hacer. | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| En relación a la visión y función | | | | |

| | | | | |
|---|--|-----------------|--------------------------------|--------------|
| social de la Educación Física | | | | |
| M: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación física actual? | | | | |
| N: Como una herramienta de cambio, en primer lugar. Como una herramienta, la definición en primer lugar. ¿Para qué? Para educar ¿Y para qué educar? Para cambiar. Si juntas todo eso es una herramienta educativa de cambio aunque para mi educativa y de cambio es redundante porque para mí la educación es cambio. | V1: Visión y Función social de la Educación Física | Psicomotricista | Definición de Educación Física | de se lo tom |
| | | | | |
| M: ¿Qué función social le otorgás a la Educación Física en la escuela primaria? | | | | |

| | | | | |
|---|---|------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| <p>N: Uh... Para mi cada vez me parece más importante y cada vez está más inflavalorada y está más bastardeada. Eh... creo que la educación física tiene un montón, un montón, de virtudes y cualidades que habitualmente en la sociedad no se valoran. Antes que la sociedad, dentro de la comunidad educativa.</p> | | | | |
| <p>Creo que mucho de nosotros no lo valoramos, las maestras menos, los padres menos y de ahí para afuera, bueno, olvidate. Pero creo que por ejemplo es una herramienta fundamental junto a la relación. Vos fijate que todos te dicen, las maestras, todos que los profes de educación física y las profe de educación física son los que mejor relación tienen con los pibes y las pibas. Pero porque les pueden llegar desde otro lado, desde el juego, desde lo corporal, transmite un montón y siempre y</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Psicomotricista</p> | <p>Definición de Educación Física</p> | <p>nde se lo tom</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>cuando sepamos ver esas cosas, tenés un montón para trabajar y unas herramientas increíbles. Todo lo que es social, lo que es relacional... Y mi experiencia, voy viendo cada vez más que, los pibes que tienen mayor desarrollo motriz tienen mucho mejor relación con los compañeros, mayor facilidad de relación social, tienen muchísimo más autoestima, tienen muchísima más tolerancia a la frustración. Son capaces de enfrentar algo como un desafío y no bajar los brazos sino seguir intentando. Me parece que son un montón de herramientas que cuesta ver, pero que la educación física y el deporte te dan un montón.</p> | | | | |
| | | | | |
| <p>M: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?</p> | | | | |

| | | | | |
|--|---|----------------------------------|--------------------------|---|
| <p>N: Eh. Para mí lo primero que tengo en cuenta siempre es el respeto para mi, el respeto para mí es fundamental desde generar el respeto hacia el otro, la empatía, serían los dos más grandes. Después, qué se yo, la competencia</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación física</p> | <p>Psico motric ista</p> | <p>Expec tativas</p> | <p>Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional.</p> |
| <p>Yo soy de los que entienden la competencia de buena manera, me parece que la competencia te da esto que hablaba antes, eso de tomarte todo como un desafío, te forja una cierta tolerancia a la frustración, eh, me parece que es fundamental poder competir, siempre desde el buen sentido pero me pasa un montón en la escuela que te dicen: “a mi no me pasan la pelota”; bueno y esas cosas me llevan a tener charlas con ellos y ellas todo el tiempo, justamente cuando los pongo en situación, por ejemplo: “eh bueno pero vos a quién elegirías a pepito</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación física</p> | <p>psico motrici sta</p> | <p>Expec tativas</p> | <p>Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional.</p> |

| | | | | |
|--|---|----------------------|---------------------|--|
| <p>o a Juancito?”. Y Pepito es tu mejor amigo pero Juancito es el mejor del grado ¿a quién elegirías primero?</p> | | | | |
| <p>Y a Juancito</p> | | | | |
| <p>¿Y porqué?</p> | | | | |
| <p>Porque hace goles, corre más y bla bla bla.</p> | | | | |
| <p>Entonces ahí es donde queda en evidencia de que cuando uno quiere jugar quiere ganar por naturaleza y eso es competencia.</p> | | | | |
| <p>Entonces no voy a elegir a mi mejor amigo sino que voy a elegir al mejor y bueno entonces si querés que te pasen la pelota, tenés que ser el mejor, tenés que correr más, tenés que hacer más goles. Para eso están los juegos y ejercicios que trabajamos, son para que vos mejores.</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Deportivistas</p> | <p>Expectativas</p> | <p>Construcción de infancias deportiva</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Me voy bastante por las ramas, vos cualquier cosa me decís y me acotás. | | | | |
| Cerrando la entrevista | | | | |
| M: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación? | | | | |
| N: No si quieres saber mas | | | | |

Entrevista 3 G

| Entrevista | Variables | Valores | Indicador | |
|--|--|--------------|--------------|-------------------------------------|
| | | | dimensión | Valores |
| M: ¿Recordás por qué elegiste ser profesor/a de Educación Física? | | | | |
| G: Si, porque quería ehm hacer mi aporte en mi granito de arena en la educación de los niños y las niñas , adolescentes tratando de generar una enseñanza bien marcada a nivel deportivo. | V1: Visión y Función social de la Educación Física | Deportivista | Expectativas | Construcción de infancias deportiva |
| M: ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar? | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>G: Hace aproximadamente ocho años que trabajo en escuela primarias, secundarias, inicial en distintos barrios de la ciudad y la provincia.</p> | <p>V4: Trayectoria profesional en la Educación Física Escolar</p> | | <p>Reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar</p> | |
| <p>G: Como te mencione anteriormente trabajé en todos los niveles menos en el nivel terciario .</p> | | | | |
| <p>Nivel inicial a partir de sala de 4, 5 toda primaria , toda secundaria en distintos años</p> | | | | |
| <p>M: ¿Por qué hoy sos profesor/a de Educación Física en la escuela?</p> | | | | |
| <p>G: Porque me gusta la profesión me gusta ejercer la docencia me gusta la enseñanza tratar de mejorar algunas capacidades intelectuales psicomotores también.</p> | <p>V1: Visión y Función social de la Educación Física</p> | <p>Psicomotricista</p> | <p>Expectativas</p> | <p>Desarrollo integral del sujeto: motriz, psico – afectivo, y emocional</p> |
| <p>M: ¿Creés que la Educación Física necesita cambios?</p> | | | | |
| <p>Si , siempre.</p> | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles?</p> | | | | |
| <p>G: Por ejemplo en esta escuela intensificada que trabajamos los talleres de ritmo y movimiento, interrelacionarse con otras materias.</p> | <p>V1: Saberes de la cultura corporal que circulan</p> | <p>Prácticas corporales expresivas – artísticas</p> | <p>Prácticas/ actividades corporales que se realizan</p> | <p>Prácticas con sentido estético: Danzas, etc.</p> |
| <p>Ahora nos vamos a focalizar sobre la planificación en la Educación Física escolar de nivel primario</p> | | | | |
| <p>M: ¿Qué pensás de la planificación en Educación Física?</p> | | | | |
| <p>G: Que es muy necesaria.</p> | | | | |
| <p>M: ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?</p> | | | | |

| | | | | |
|---|--------------------|------------------|---|--|
| La planificación que uso es anual. Pero es flexible | V.1.: Sentido | Organizati vo | Significad o discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógi ca en Educació n Física. | Anual y flexible |
| M: ¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)? | | | | |
| G: Es un poco compartido en base al proyecto institucional. | V1 .1.: Sentido | Organizati vo | Significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógic a en Educación Física. | Basado en el proyecto institucion al |
| M: ¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación? | | | | |
| G: Muy positivo | | | | |
| M: ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado? | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| G: Nos piden que sean antes de la apertura de empiece el año, sin embargo son flexibles. | V1 .1.: Sentido | Organizati vo | Significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógic a en Educación Física. | Basado en el proyecto institucion al |
| M: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar? | | | | |
| G: Muchas variables, sobre todo la escuela. | | | | |
| M: ¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos? | | | | |
| G: Sobre todo los contenidos El cuidado del cuerpo, el cuidado del cuerpo del otro los valores, pero sobre todas las cosas: deporte. | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuesto s como contenido de la cultura) | Prácticas/ actividade s corporale s que se realizan | Prácticas deportivas sociomotri ces de colaboraci ón práxica: interacció n motriz con cooperació n entre compañer os. |
| M: ¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen l@s educand@s en la planificación de la clase? | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Valores | Prácticas/ actividade s corporale s que se realizan | Cuidado de sí y del otro |
| G: Las escucho y en base a eso armo las clases siempre y cuando estén relacionadas con la materia. | V2: Modalida des de planificaci ón | Modalidad de planificaci ón original creada por el/la docente | Acciones realizada s para planificar | Escuchar a las/os alumnos/a s y armar el diseño a partir de eso. |
| M: ¿Qué sentido le otorgás a la planificación? | | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| (piensa)El sentido que le otorgo a la planificación es más que nada para poder organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones que puedan ocurrir. | V.1.: Sentido | Organizati vo | Significado discursivo que le otorga el/la docente a la previsión de su práctica pedagógica en Educación Física. | "organizar el trabajo y poder abordarlo para prever situaciones" |
| Ahora nos focalizamos en los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física | | | | |
| M: ¿Cuáles son los saberes que hacés circular en las clases de Educación Física? | | | | |
| En este caso los saberes de la materia ritmo y movimiento que abarcan los saberes de murga de circo, de danza, de expresión corporal, por ejemplo. | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Prácticas corporales expresivas—artísticas | Prácticas/actividades corporales que se realizan | Prácticas con sentido estético: Danzas, etc. |
| M: ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases? | | | | |
| G: Y... Al practicar mucha danza desde adolescente todos los que son aspecto de danza es donde me siento más fuerte. | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Prácticas corporales expresivas—artísticas | Prácticas/actividades corporales que se realizan | Prácticas con sentido estético: Danzas, etc. |
| M: ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal? | | | | |
| G: Mi marco de referencia es el diseño curricular y algunas capacitaciones que hay en el distrito. | | | | |
| M: ¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados en tus clases? | | | | |
| G: No pero ciertos aspectos hay que tener cuidado a la hora de enseñanza y sobre todo en las clases de ritmo y movimiento hay algunas letras de distintos géneros musicales que son bastante controversiales. | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Prácticas corporales expresivas—artísticas | Prácticas/actividades corporales que se realizan | Prácticas con sentido estético: Danzas, etc. |

| | | | | |
|---|--|------------|--|---|
| M: ¿Por qué? | | | | |
| Porque... promueven la violencia, la discriminación | | | | |
| | | | | |
| En relación a la visión y función social de la Educación Física | | | | |
| M: Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la Educación física actual? | | | | |
| G: Como uno de los pilares de la educación de estos tiempos. | | | | |
| M: ¿Por qué? | | | | |
| | V1: Visión y Función social de la Educación Física | Higienista | Expectativas | Perfeccionamiento físico |
| G: Porque es físico, y sobre toda las cosas mejora la calidad de vida. | | | | Construcción de futuros/as ciudadanos/as saludables |
| M: ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela primaria? | | | | |
| G: Y... Es una herramienta necesaria para que las chicas y los chicos puedan tratar de focalizar en otros aspectos... ehm... como lúdicos, expresivos o deportivos. | V1: Visión y Función social de la Educación Física | | | |
| M: ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física? | | | | |
| G: Sobre la igualdad de género e igualdad de oportunidades de cada uno de los estudiantes que puedan sentirse a gusto de las clases y del aprendizaje para que llegue a cada uno y a cada una. | V1: Saberes de la cultura corporal que circulan | Valores | Prácticas/actividades corporales que se realizan | Igualdad de género y de oportunidades |
| | | | | |
| Cerrando la entrevista | | | | |
| M: ¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Sí, quizás el aporte que puedo llegar a hacer -espero que sea beneficiario para el desarrollo de la tesina tuya- pero una de las cuestiones es que bueno, pero bueno, algunas escuelas no tienen materiales deportivo lúdico para llevar acabo algunas planificaciones que lxs docentes pretendemos formar, así que salimos perjudicados en estos aspectos y nos acomodamos a lo que tenemos.</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|

Referencias

- Aisenstein, A. (Octubre 1998) Deporte y escuela ¿Separados al nacer?. <https://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>
- Aisenstein, A. (Septiembre 1996) La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido. <https://www.efdeportes.com/efd2/22ang11.htm>
- Aisenstein, A., Ganz N. y Perczyk J. (Febrero 2001) El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd30/depesc.htm>
- Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Bracht V, Caparroz, Francisco E (2007). O tempo e lugar de uma didáctica Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 28, núm. 2, enero, 2007.
- Bracht, V. (2010). AS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Revista Brasileira de Ciências do Esporte Campinas, 93-107.
- Cena, M. (2008). La expresión corporal en la Educación Física. Preguntas frecuentes. La Pampa en movimiento, 6-11. <http://isefgeneralpico.edu.ar>.
- Da Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. Movimiento, 16(2), 129-147.
- Da Silva y Bracht. (2012). "Na pista de Práticas e Profesores Inovadores na Educacao Física Escolar".
- De Marziani y Fabián (2014). Educación Física y Escuela: el deporte como contenido y su enseñanza. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- DGCyE. (2008). La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza de la Educación Física. Buenos Aires, Argentina.
- Faría, B de Almeida; Bracht, V., Machado da Silva, T; Aguiar Moraes, C; Almeida, U; y De Almeida, F. (2010). Inovação pedagógica na educação física o que aprender com práticas bém sucedidas? Ágora para la Educación Física y el Deporte 12, 11-28.

- Faria, B de Almeida., Machado, T da Silva., y Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18(1), 120-129.
- Gómez Smyth, L (2016) ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito en elaboración.
- Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Ianonne, A y Morén, E. (2017). Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (2017). Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física. Glew, Buenos Aires, Argentina: Manuscrito no publicado.
- Gómez Smyth, L. (2016). ¿Qué significa elaborar un Proyecto de Educación Física? 1-4. Glew, Buenos Aires: Manuscrito no publicado.
- Gómez Smyth, L. (2017). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (págs. ISSN 1853-7316). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez, R. (2007). Educación Física y constructivismo social. *Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte*, 1(3), 31-38.
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctica en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento. En A. F. (Comp), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematicaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (págs. 101-122). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, F. (2015). Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum . *Retos*, 29, 166-170.
- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. In & EF Innovación en Educación Física.
- Lagardera Otero F. (2009). Educación física sostenible. *Acción motriz: Revista científica digital*, 2. http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/2_3pdf
- Lagardera Otero, F., & Masciano, A. J. (2011). *Aprendiendo a desanudarse: Una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional*. FaHCE.
- Levoratti, A y Scharagrodsky, P (2018). La formación de los Educadores Físicos civiles y militares en los primeros años del siglo XX en Argentina. *Educación Física y Deporte*, 37(1), 53-85. Ene.-Jun. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n1a0> .

- Mansi, D. (2017). Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Parra Boyero, M., & Rovira Serna, C. M. (1996). Caminos de acercamiento didáctico a las actividades físicas y deportivas en la naturaleza con especial incidencia en el de las sensaciones <https://dialnet.unirioja.es>.
- Pavía, V. (2009). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B. Chaverra Fernández, Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión (págs. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.
- Pedraz, V. (2007). El cuerpo sin escuela proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. Ágora para la educación física y el deporte, ISSN 1578-2174, N°. 4-5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Una escuela con cuerpo), págs. 57-90
- Rivera S. y Riccetti (2021). Modalidades de planificación en Educación Física en el nivel primario. Congreso de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina.
- Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 14, N° 131, Abril de 2009. <https://www.efdeportes.com/efd131/el-juego-en-las-planificaciones-de-educacion-fisica.htm>
- Rovira Bahillo, G. (2022). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. Acción Motriz, 5(1), 12–19. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/28> .
- Rozengardt, R. (2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psicomotrices de nuestros niños y niñas. [efdeportes.com](https://www.efdeportes.com) Lecturas: Educación Física y Deportes, 157.
- Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el conocimiento, una relación problemática. 10 Congreso Argentino y 5o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias ISEF Ciudad de General Pico, Universidad Nac. de La Pampa, Universidad Nac. de Avellaneda.
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. Revista Novedades educativas, 322, 40-49.
- Rozengardt, R., González F. (2018). Aportes para una agenda de la Educación Física en Sudamérica. Revista Alesde Revisões .
- Scharagrodsky, P(2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta: en clave de género. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 59-76. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Scharagrodsky, P.(2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100003 .
- Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. A. (2014). Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31(2), 158-164.
- Tejada Mora y Gonzales Padilla (2009) Educación Física y Educación Ambiental. Posibilidades Educativas de las Actividades en el Medio Natural.Perspectiva de Futuro: La Educación al Aire Libre y el Aula Naturaleza. WANCEULEN E.F. DIGITAL, (5) 124-137.
- Torrente Mira, Pastor Belmonte, Hinojo García, Luna Cubero, Lorente (2007)Los juegos cooperativos: hacia nuevas perspectivas de intervención <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 109 -
- Velázquez Callado, Carlos(2015) Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 28, julio-diciembre, 2015, pp. 234-239 Federación Española de Docentes de Educación Física Murcia, España.
- Villa, M. E. (2015). Psicomotricidad. Educación Psicomotriz. En C. C. (Coord), Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina (págs. 380-384). Buenos Aires: Prometeo.
- Villa, M.E (2015). Breve historia de la educación física infantil en Argentina. En estudios críticos de educación física. La Plata : Al Margen.
- Wolman S., Casamajor A., Díaz L, Ferrari S., Mesropian L, Parodi A, Prieto E.(2009) Intensificación para la Escuela Primaria Educación Física.1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Ynoub (2011), El proyecto y la metodología de la investigación proyecto y la metodología de la investigación. Metodología de la Investigación. I. Díaz, Esther, prolog. II. - 1a. ed. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina, 2011. 168 p.; 26x21 cm.

Ynoub, R. (2014). Cuestión de método: Aportes para una metodología crítica. México:CENGAGE Learning.

Ynoub, R. (2015). El diseño de la investigación: una cuestión de estrategia. Material de la cátedra. Metodología de la Investigación Psicológica II Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Inédito.

Ynoub, R. (2015b). Parte XI. De la disección a la rehabilitación: El tratamiento y el análisis de datos. Material de cátedra UBA/UNMdP/UNNE. Inédito.