



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Implementación de políticas públicas en el ámbito de las prácticas corporales.
La experiencia del programa escuelas abiertas de verano en el Municipio de
La Matanza.

Alejandro Lucio Añasco

Directora: Dra. Ángela Aisenstein
Buenos Aires, Mayo de 2015

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer al Departamento de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza, en especial a su Decano, Dr. Fernando Luján Acosta quien ha gestionado la beca necesaria para realizar este estudio de posgrado y me ha apoyado durante este recorrido.

Quiero agradecer especialmente a la Dra. Ángela Aisenstein por su dedicación y empeño en la dirección de este trabajo.

Especialmente a Lucía quien siempre estuvo a mi lado acompañando y apoyando este proceso de aprendizaje y esfuerzo.

A mi familia, mamá, papá, Fernando y Nacho por su apoyo incondicional.

A mis amigos de siempre por saber entender mis ausencias en las reuniones.

A mis compañeros de cursada Marcelo, Silvina y Laura, por las interminables reuniones de estudio y amistad.

A Gloria Campomar, quien con su incondicional amistad, siempre tuvo palabras de aliento tanto en la vida profesional como personal.

A mis amigos-colegas, Stella Crescente, Juan Carlos Herrero, Patricia Medone quienes estuvieron y están al lado mío en la vida profesional y afectiva, y a todos los docentes y compañeros que tuve y tengo en esta hermosa profesión.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	5
DEFINICIÓN Y RECORTE DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
Indagaciones preliminares.....	7
Objetivo General.....	18
Objetivos específicos.....	19
Estrategia metodológica.....	19
Referencias Teóricas.....	21
CAPITULO II.....	29
LA GESTIÓN DEL PROGRAMA EAV Y EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN.....	29
Fundamentación, objetivos y alcances del programa.....	31
Cambios y continuidades en el programa EAV.....	33
Ministerios, direcciones y áreas provinciales y municipales intervinientes en el programa EAV.....	51
Pautas para la implementación.....	53
Sedes y modalidades.....	54
Duración, horarios, cronograma, y destinatarios del programa.....	58
Equipos de toma de decisión y ejecución.....	64
Planta orgánica funcional (cobertura de cargos), propuesta pedagógica y capacitación.....	73
Evolución de los procesos de supervisión, evaluación y cierre del programa a lo largo de su período de implementación.....	79
CAPÍTULO III.....	83
LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN EL PROGRAMA EAV.....	83
Aspectos organizativos de la propuesta pedagógica.....	83
La propuesta de prácticas corporales.....	88
La planificación de actividades.....	97
Aprovechamiento del tiempo en la propuesta de prácticas corporales.....	100
Composición de los grupos: Cantidad de los alumnos y profesores.....	103

Síntesis y conceptualización de las actividades.....	108
CONCLUSIONES.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca indagar el proceso de implementación de políticas públicas en el campo de las prácticas corporales, en general, y del programa “Escuelas Abiertas de Verano” (en adelante EAV), en particular. El mismo depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y fue creado en el año 2000. El Programa consiste en la continuidad de la prestación del servicio alimentario a la cual se le agrega una propuesta de recreación. Se implementa a nivel local a través de la jefatura de inspección del área de educación de cada municipio. En el caso que se presenta, el análisis se realiza específicamente en el Municipio de La Matanza¹. El trabajo aborda dos dimensiones de la implementación del Programa EAV:

1. La modalidad de gestión del mencionado programa en su forma intraburocrática y
2. la propuesta de prácticas corporales incluidas en el programa y seleccionadas por los docentes de las escuelas.

El marco normativo que crea y regula el programa está compuesto por resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación que (desde el verano del año 2000) se expide año tras año². A los efectos de este trabajo se consideran todas las resoluciones hasta la del año 2012 inclusive. Dichas resoluciones explicitan la fundamentación del programa, el cronograma de acciones, el período de implementación, pautas de implementación, las unidades de gestión encargadas de la puesta en marcha, los recursos humanos necesarios y sus funciones, y las remuneraciones consignadas para cada año implementación.

¹El partido de La Matanza se encuentra ubicado en la provincia de Buenos Aires, dentro del sector denominado genéricamente como Gran Buenos Aires. Es el municipio más extenso del conurbano ya que cuenta con una superficie total de 325,71 kilómetros cuadrados. El distrito limita al noroeste con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al sudoeste con Cañuelas y Marcos Paz, mientras que al sudeste con los partidos de Lomas de Zamora y Esteban Echeverría; y por último al noroeste con Marcos Paz, Merlo, Morón y Tres de Febrero. El partido de La Matanza, según el Censo 2010 realizado por el INDEC, posee una población que asciende a 1.775.816 habitantes.

² El programa comenzó a mediados de la década del 80 solo como servicio alimentario ante la necesidad de brindar este servicio en las escuelas durante el período del ciclo lectivo y el receso estival. Los consejos escolares se encargaban de la organización de y distribución de los alimentos en las escuelas.

Para el caso que toma esta tesis, la resolución N° 261/2012 expresa que a través de acciones conjuntas la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Desarrollo Social se garantiza el sostenimiento del “Servicio Alimentario Escolar” en el período de receso escolar 2012-2013 y se implementa el “Programa Escuelas Abiertas de Verano”.

Desde el año 2003, las resoluciones toman en cuenta la Declaración de los Derechos del Niño, en cuyo artículo 7 manifiesta que “el niño disfrutará plenamente del juego y recreaciones, los cuales deberán orientarse hacia finalidades perseguidas por la educación”.

Desde el primer verano de implementación, en el año 2000 y hasta la implementación en el verano 2013, el programa ha sufrido numerosas transformaciones, habiéndose adecuado a las condiciones del contexto socio histórico y cultural de cada momento. En el Municipio de La Matanza el programa está dirigido principalmente a chicos y chicas en edad de nivel primario, pero también participan adolescentes y algunos niños en edad de nivel inicial. Esta situación puede variar según los criterios que asumían en la implementación en cada jurisdicción³.

Este programa se inscribe en el marco de políticas públicas a través de las cuales el Estado adopta una posición activa para afrontar las problemáticas sociales en lugares de gran vulnerabilidad social, como son ciertos sectores del partido de La Matanza. En ese contexto, la articulación entre los distintos ministerios que realizan acciones conjuntas para la implementación del programa, se vuelve fundamental para realizar un abordaje sistémico de la problemática. Específicamente en La Matanza, el Programa EAV resulta la única oferta veraniega que el estado acerca a la población bonaerense y que propone el desarrollo de actividades físicas, artístico culturales, lúdicas, recreativas, sumadas a los derechos de la alimentación y el goce efectivo a la salud durante un período de 5 semanas

En la resolución de la edición que se está analizando el programa diferencia 3 modalidades de implementación a lo largo de cinco semanas. La modalidad 1 solo

³ Según el relevamiento anual de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el año 2013, en el Municipio de La Matanza funcionaron un total de 1216 unidades educativas en todos sus niveles y modalidades de las cuales 775 son de gestión estatal y 441 de gestión privada, dando servicio a un total de 388.204 alumnos. En nivel primario funcionaron 327 de las cuales 207 son de gestión estatal, y dan servicio a 100.239 alumnos, principal población destinataria del programa EAV en La Matanza.

contempla la oferta de prácticas corporales y artísticas, en las escuelas o donde cada jurisdicción determine⁴. La modalidad 2 brinda el servicio alimentario e incluye prácticas corporales y artísticas a cargo de profesores de Educación Física y Educación Artística, en escuelas y centros deportivos y recreativos. Esta modalidad funciona durante un período de 3 horas en la franja horaria que cada municipio determine. La modalidad 3 brinda solamente el servicio alimentario en horario del mediodía.

Considerando que este estudio ha centrado el análisis en la modalidad 2 (que combina servicio alimentario con propuestas recreativas corporales), la Subsecretaría de Deportes del Municipio de La Matanza se presenta como un actor fundamental en la implementación del programa, debido a que la propuesta de actividades corporales de la edición 2013 se concreta íntegramente en predios deportivo recreativos localizados en el Municipio de La Matanza. La Subsecretaría de Deportes contrata predios que pertenecen a clubes y campos de deportes de sindicatos, principalmente, que cuentan con piletas de natación. El municipio se encarga del traslado de los participantes desde las escuelas a los predios y del regreso a la escuela para realizar el almuerzo; aporta el material deportivo para realizar las prácticas corporales y sirve un desayuno (que consiste en un jugo y una barra de cereales) que solo se da cuando la actividad se realiza en los predios, ya que si la actividad se suspende por algún motivo y los chicos y chicas permanecen en la escuela, solo cuentan con el servicio alimentario escolar.

Por lo anterior, la implementación del Programa EAV en las escuelas de la provincia de Buenos Aires requiere para su puesta en marcha de distintos organismos y actores. Las resoluciones prevén la creación de tres organismos de implementación con distintos alcances en la toma de decisiones. La Unidad Educativa de Gestión Provincial (UEGP), la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD) y la Unidad Educativa de Gestión Institucional (UEGI). Cada una de estas unidades de gestión involucran a distintos actores, pertenecientes a los dos niveles Estado, que participan de la implementación del programa: el provincial, el distrital y la institución escolar.

Según la resolución N° 261/2012 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, la coordinación operativa del programa está a cargo de la Dirección de Educación Física, dependiente de la Subsecretaría de

⁴ Cabe aclarar que en la edición 2013 del programa, funcionaron solamente 6 sedes con esta modalidad ubicándose en los CEF (Centros de Educación Física) que posee el área de educación del Municipio de La Matanza.

Educación. La UEGP es la referente de las UEGD y asiste técnica y administrativamente los requerimientos que demande la implementación del programa.

En lo que respecta a las propuestas de prácticas corporales, a nivel de la UEGI, cada director de escuela elabora un proyecto con una propuesta pedagógica que deben llevar adelante los docentes de esa institución, el coordinador perteneciente a la UEGD lo evalúa para garantizar (entre otras cosas) el cumplimiento de los objetivos del programa y supervisa la puesta en marcha. El programa no prevé ningún documento pedagógico o curricular que oriente las propuestas de cada una de las instituciones.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO I

DEFINICIÓN Y RECORTE DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema que se investiga se relaciona con la implementación de políticas públicas en educación que incorporan prácticas corporales como herramienta educativa. Estas políticas han aumentado en forma significativa estos últimos años. Muchos de sus diseños, parten de definiciones de organismos internacionales y se traducen e implementan a nivel nacional, provincial y/o municipal⁵

Algunas de estas políticas públicas generalmente están dirigidas a poblaciones en condición de vulnerabilidad o en riesgo donde el Estado interviene atendiendo a demandas concretas y puntuales de la comunidad, vinculadas a la salud y la integración social. Son parte de programas focalizados diseñados para intervenir sobre sectores sociales específicos (Aisenstein, Ganz, Perczyk, Benito, Bamonte, Baioni, 2011).

Según algunos de los estudios relevados (Bailey, 2005; Vianna y Lovisolo, 2009; Cameron y MacDougall, 2000) resulta necesario generar evidencia empírica y recolectar datos que nos permitan analizar las condiciones en los cuales son implementados este tipo de programas y el grado de efectividad que alcanzan; es decir relevar como llegan este tipo de política pública a sus destinatarios.

Uno de los aspectos clave, a la hora de evaluar el alcance o cumplimiento de los objetivos se relaciona con el grado de adhesión de los participantes; ya que la construcción de “capital social” [entendido tanto como producción y transferencia de recursos, información y contactos, así como al proceso de constitución de normas, obligaciones y expectativas de reciprocidad en una comunidad, que facilitan la acción y la cooperación en beneficio mutuo (Bourdieu, 1980, citado por Aisenstein *et al*, 2011)] como muchos de ellos se proponen, requiere de tiempo de permanencia y exposición a las acciones del programa .

⁵ Los programas que incluyen prácticas corporales pueden ser gestionados por el nivel nacional, provincial o municipal. Luego de un relevamiento realizado, Los Programas Argentina nuestra cancha, Argentina ahí, Actividad Física en familia, Juegos nacionales Evita corresponden al ámbito nacional. Por su parte, Buenos Aires integrando la provincia, Patios abiertos, Programa envío, Programa de líderes deportivos, Juegos deportivos Buenos Aires La Provincia son de alcance provincial (sólo Buenos Aires). Por último, el Programa de Deporte Social del municipio de La Matanza (Municipal). Cada uno de estos programas persiguen objetivos distintos y llegan de forma diferente a los contextos locales. La mayoría de las veces es necesario contar con el apoyo de actores municipales para su implementación (gestión, espacios, materiales, traslados entre otros). En algunas ocasiones el nivel de gobierno en el cual se origina el programa lo implementa directamente en escuelas provinciales o es espacios propios sin recurrir al ámbito municipal.

Otro aspecto importante es el tipo de prácticas corporales que se seleccionan y los modos pedagógicos y organizacionales a través de los cuales se ponen a disposición de los destinatarios.

En ese marco, la articulación que se da entre los actores provinciales y municipales, representados en el primer caso a través de la Dirección de Educación Física Provincial, y en el segundo por el área de educación distrital del mismo municipio, es determinante para el éxito (o no) en la implementación de la política pública. Se espera que los datos relevados durante el trabajo de campo de esta tesis aporten suficiente sustento empírico para intentar poner a prueba los objetivos perseguidos por el programa donde se pretende favorecer la inclusión social, la integración y la promoción de actividades físicas, artístico-culturales y de recreación.

Cabe aclarar que la Subsecretaría de Deportes del Municipio de La Matanza realiza una propuesta de verano en simultáneo con el programa EAV, que se concreta exclusivamente en el turno tarde. La Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires del mismo modo que realiza la distribución de cargos docentes para el programa en el turno mañana, a través del sistema de acto público, aporta los recursos humanos para la colonia de verano municipal. De este modo se pretende articular las dos áreas donde los actores locales son parte del proceso de implementación.

Las maestras, maestros y profesores de educación artística a cargo de los grupos realizan las planificaciones correspondientes a su área y ponen en marcha las actividades a desarrollar a lo largo del programa en las escuelas. Los profesores y estudiantes de Educación Física, que son los que llevan a la acción las prácticas corporales que han seleccionado como más adecuadas para este tipo de programa, deben tener en cuenta todas las variables posibles para su adecuada puesta en práctica. Para esto, es necesario que todos los docentes hayan recibido al igual que los cuadros técnicos una adecuada capacitación para encarar el trabajo conociendo los objetivos del programa, el contexto donde se va a implementar y como llevar adelante ese proceso (Vianna *et al*, 2009).

Respecto de las variables que deben ser consideradas, cabe destacar que el Municipio de La Matanza tiene una población de 2 millones de habitantes (equivalente a la quinta “provincia” del país); además, en su extensión territorial abarca los tres cordones geográficos que componen el conurbano bonaerense, posee una amplia

diversidad económica, cultural, política y educativa, que se expresa en profundas desigualdades entre sus habitantes.

Estas características del Municipio de La Matanza se ponen en juego en términos de incremento de la complejidad a la hora de la implementación de toda política pública. Estudiar este tipo de procesos, que involucra diferentes áreas de gobierno atendiendo las particularidades locales, supone un enorme desafío (Cameron *et al*, 2000).

Este trabajo parte de los siguientes interrogantes que orientaron la investigación:

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de implementación del programa EAV? ¿Cuál es la relación entre los objetivos del programa y sus modos de implementación? ¿Cómo se realiza la articulación entre los distintos actores participantes en la implementación?

¿Cuál es la formación y capacitación de los docentes y equipos técnicos para llevar adelante el programa? ¿En qué condiciones de infraestructura y materiales se da el programa? ¿Cuál es la perspectiva sobre las prácticas corporales y la inclusión social que sustentan el desarrollo de esta política?

¿Qué tipo de prácticas corporales son seleccionadas y por qué? ¿Cómo se clasifican según la edad y sexo de los participantes? ¿Qué estrategias se utilizan para su organización y puesta en marcha?

San Andrés

Indagaciones Preliminares

El presente apartado tiene como finalidad presentar una síntesis del conocimiento disponible en relación al tema, que fue relevado a los efectos de ajustar los interrogantes y definir conceptualmente el objeto de estudios. Para ello, por un lado, se relevaron trabajos que indagaron sobre la implementación de políticas públicas, y por otro investigaciones que toman como objeto de estudio los programas que se desarrollan en los niveles nacional, provincial y municipal que incluyen prácticas corporales dentro de sus actividades.

1. Estudios donde se indaga sobre la implementación de políticas públicas.

Chiara y Di Virgilio (2005) analizan la implementación de dos programas en Argentina durante la década del 90, que intentaron ser respuesta principalmente al aumento de la pobreza, el desempleo y al deterioro sostenido de las condiciones de vida de la ciudadanía, en un contexto de gravedad social y turbulencia política. El análisis de la implementación de estos programas supone primero indagar como se procesan las respuestas del estado a cuestiones socialmente problematizadas a través de diferentes esquemas de acción y, luego entender las reglas de juego que constituyen el régimen local de implementación.

El primer programa analizado por las autoras fue el PROMIN (Programa Materno Infantil y Nutrición) destinado a abordar el problema de las altas tasas de morbimortalidad de las mujeres en edad fértil y de los niños menores de 6 años. El programa funcionó a nivel nacional desde 1992 hasta 2005 y “tiene como finalidad atender las necesidades prioritarias de las mujeres en edad fértil y de los niños menores de 6 años pertenecientes a sectores pobres estructurales” (2005:90) Se trató de un programa focalizado, que en el caso de la provincia de Buenos Aires tuvo presencia en 22 municipios. La ejecución del programa PROMIN en su diseño fue federal y desconcentrada. El gobierno nacional coordinaba y establecía los lineamientos generales de funcionamiento y gestión, las provincias eran las encargadas de ejecutar los proyectos, a través de efectores de nivel provincial y/o municipal u organismos no gubernamentales. Se organizaba a través de unidades ejecutoras radicadas en distintas áreas de gobierno: La UCP – Nacional (Unidad Coordinadora del Programa), la UEP (Unidad Ejecutora Provincial) y la UEM (Unidad Ejecutora Municipal).

El programa supuso articulación de acciones entre los sectores de Salud, Acción Social y Educación en las diferentes jurisdicciones. También se propuso instalar un modelo de atención que tuviera como unidad de intervención a la familia, basado en la promoción y prevención de la salud, a través de la programación de la demanda.

Los fondos provenientes del Banco Mundial se destinaron a financiar infraestructura, capacitación, comunicación social, equipamiento informático, médico y no médico, insumos y recursos humanos.

El diseño de este programa puso la mirada sobre dos tensiones que parecían clave en el proceso de gestión local, por un lado la tensión entre el propósito de intervenir en el modelo de atención de alcance universal y la focalización territorial, y

por otro, la jerarquía de primer nivel para los objetivos del programa y las funciones atribuidas a los municipios bajo cuya jurisdicción se encontraban los centros de salud.

Las autoras concluyen en que estas tensiones, definidas como “grietas” derivadas de la capacidad de gestión de provincias y municipios, fueron o debieron ser sorteadas a través de distintas negociaciones y arreglos institucionales entre el nivel provincial y el municipal.

El segundo programa que analizaron fue el TRABAJAR. Su principal objetivo fue crear puestos de trabajo de baja remuneración destinados a trabajadores desempleados que vivían en barrios y/o zonas pobres, involucrándolos en proyectos que incluían entre 5 y 40 personas. Fue un programa de creación de empleo directo y transitorio que no proveía soluciones en el largo plazo a la cuestión del desempleo en Argentina. Comenzó a implementarse en marzo de 1996 en reemplazo del PIT (Programa Intensivo de Trabajo) y se extendió formalmente en diferentes versiones hasta diciembre del 2002, y fue reemplazado por el plan Jefes de Hogar. Se gestionó con fondos propios del Estado Nacional, pero la llegada del financiamiento externo permitió su expansión. Los beneficiarios fueron personas desocupadas (varones y mujeres) que no percibían prestaciones de empleo, jubilación o pensión y que no formaban parte de otros programas de empleo o capacitación laboral. La selección de los beneficiarios era uno de los aspectos más críticos del programa, debido a que la ayuda económica debía ser lo suficientemente baja para captar aquellos desempleados que no tuvieran posibilidades de ubicarse en puestos similares del mercado, desincentivando a aquellos trabajadores que aun desempleados, no estuvieran dispuestos a asumir una remuneración tan baja.

La gestión respondía a dos lineamientos básicos: coordinación centralizada y operación descentralizada. El programa era coordinado por la Dirección Nacional de Políticas de Empleo y Capacitación del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que asumía tareas de diseño, asistencia técnica, control de ejecución y evaluación de la política. Se crearon 26 agencias de empleo en todo el país que actuaron como unidades ejecutoras, desde donde se recepcionaba, seleccionaba y seguían los proyectos, y se efectuaba el pago de la ayuda económica.

Los proyectos que estaban destinados a brindar oportunidades de trabajo podían ser presentados por organismos que asumían el carácter de responsables. Estos podían ser públicos (nacionales, provinciales y/o municipales), organizaciones de la sociedad

civil u organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro con personería jurídica. La presentación de proyectos podía ser individual o conjunta y cuando eran co-ejecutados por dos o más organismos, solo uno de ellos se asumía como responsable. Asimismo, los organismos ejecutores eran responsables de la co-financiación de las obras a realizar, por tal motivo se evaluaba puntualmente la capacidad de estos organismos para aportar recursos técnicos, financieros y humanos. Los proyectos comunitarios que sostenían al programa estaban basados en: infraestructura sanitaria, infraestructura social, viviendas (gas-electricidad), infraestructura de desarrollo, proyectos ambientales y otros.

Cada proyecto era evaluado como mínimo dos veces, primero por la Gerencia de Empleo y Capacitación laboral y luego por la Unidad Regional de Aprobación del TRABAJAR, quienes luego acompañaban y supervisaban la ejecución de los proyectos.

Según las autoras, este programa constituyó un punto de quiebre que marcó cambios importantes en el protagonismo que asumían los municipios en la gestión de la cuestión social. En ese marco, la gestión local en la implementación se definió en la combinación de los contenidos definidos en la letra del programa y estrategias propias que dieron lugar a procesos de resignificación del programa en el nivel local.

Di Virgilio y Galizzi (2009) analizaron la implementación del programa PROMEBBA (Programa de mejoramiento de barrios). Este programa se enmarcó en acciones tendientes a mitigar la pobreza a través de la intervención urbana en los asentamientos irregulares, precarios, subnormales o marginales en ciudades latinoamericanas a mediados de la década del 90. En Argentina comenzó en 1995 y se extendió hacia el 2003, año en el cual se modificó siguiendo vigente hasta la actualidad. El texto analiza los entramados locales de la implementación del PROMEBBA en los Municipios de Florencio Varela, La Matanza y Moreno. Los tres municipios adoptaron las características de una red de gestión de proyectos que incidieron en los lineamientos de las políticas de hábitat de la provincia. Se incorporaron nuevos criterios de intervención y nuevos actores sociales y gubernamentales, destacándose ciertas particularidades en cada uno de los casos.

El financiamiento del programa correspondió en un 40% al gobierno nacional y en un 60% al BID (Banco interamericano de desarrollo). De los fondos provenientes del BID, el 50% estuvo a cargo de los gobiernos provinciales, de este modo la ejecución del programa operaba en forma descentralizada / desconcentrada a través de provincias y municipios. La implementación fue coordinada por la UCN (Unidad de Coordinación

Nacional), y ejecutada por UEPs (Unidades Ejecutoras Provinciales) y UEMs (Unidades Ejecutoras Municipales). Por tal motivo, requirió la acción coordinada de diversos organismos y entidades sectoriales a escala local. De este modo, en cada municipio el PROMEBA adquirió características diferenciales, condicionadas por el régimen de implementación y las capacidades de los municipios para flexibilizar y modificar competencias establecidas en la letra del programa, teniendo cierta autonomía en la elaboración de estrategias de intervención local.

El análisis de este programa se realizó en función del entramado de actores y, en este sentido, pudo verse que todos los agentes que participaron en el diseño y/o implementación de una política (funcionarios del gobierno, políticos, técnicos, proveedores, beneficiarios, usuarios, etc.) desplegaron intereses diversos que se vieron afectados en su puesta en marcha. En la implementación del programa se entablaron relaciones formales y no formales entre los actores involucrados, concretadas en espacios de discusión y gestión compartida, como consejos comunitarios, mesas de trabajo o unidades de gestión, asambleas vecinales que en ciertas ocasiones, se constituyeron en espacios de articulación interjurisdiccional e interáreas de los propios organismos gubernamentales.

Los autores destacan que la llegada del PROMEBA introdujo modificaciones en el entramado provincial de las políticas de tierra y vivienda vigentes hasta entonces en el Gran Buenos Aires. Estos cambios también afectaron a los municipios, que pasaron de tener un rol pasivo a desempeñarse como responsables principales de los insumos del proyecto.

Los autores concluyeron que el entramado de actores como herramienta analítica fue eficaz para dar cuenta de los diferentes estilos de gestión, de decisión y negociación política, y de cómo se mueven los actores en las diferentes arenas políticas.

Los trabajos mencionados más arriba aportan antecedentes de políticas públicas implementadas en Argentina, que se gestionaron desde el nivel central (nacional o provincial) y debieron ser ejecutados por distintos organismos descentralizados a nivel municipal tal como lo es el programa EAV. Este modelo de política, necesita de la articulación entre diferentes organismos de gobierno (ministerios, direcciones, secretarías) y otros no gubernamentales (ONG, sindicatos, clubes, sociedades de fomento) para que la implementación sea exitosa. A su vez, también cobra relevancia en el diseño y puesta en marcha de una política pública de este tipo, analizar el entramado

de actores participantes y cómo éstos ponen en juego diversos intereses que constituyen y afectan la dinámica de los programas.

2. Investigaciones que toman como objeto de estudio programas que se desarrollan en los niveles nacional, provincial y municipal que incluyen o utilizan prácticas corporales.

Bailey (2005) realizó un estudio en el cual relativiza los resultados de la participación de niños y jóvenes en la Educación Física escolar y el deporte. Explicita que si bien hay en circulación conocimiento acerca de la contribución que hacen la Educación Física y el Deporte a la inclusión social, éste punto ha sido un tema de debate entre quienes diseñan e implementan políticas públicas de este tipo, por lo que se hace necesario recoger una importante evidencia empírica para considerar cabalmente tales contribuciones.

El autor señala que la participación deportiva es incorporada dentro de los programas con la idea generalizada de que ayuda y aporta a la cohesión social a través de la creación o reforzamiento de infraestructuras comunitarias físicas, sociales y culturales. Sin embargo, agrega que a esta teoría le hace falta sustento empírico para ponerla a prueba y que, consecuentemente, esta situación genera debate entre los *policy-Makers*.

Con respecto a la exclusión social, puntualmente, Bailey identifica cuatro dimensiones sobre las cuales deberían intervenir las prácticas deportivas para atenderla y atenuarla; estas dimensiones son: espacial, relacional, funcional y poder. A modo de ejemplo remarca que muchos pueden participar de las actividades, pero pocos con el volumen suficiente como para tener beneficios. Además la edad y ubicación geográfica son variables que influyen directamente en la participación; reconoce también la importancia de revisar si existe distinta oportunidad de participación y desventaja en las mujeres con respecto a los varones, las minorías étnicas y las personas con alguna discapacidad.

A su vez, presenta investigaciones que aportan datos para conocer los beneficios de la actividad física y el deporte en cinco áreas: salud física, desarrollo cognitivo y académico, salud mental y reducción del crimen.

Sin embargo, enfatiza que para que el deporte y la actividad física sean verdaderamente inclusivos deben cumplir con ciertas condiciones, ya que las actividades deportivas no son productos homogéneos de la experiencia, si no que la experiencia individual en la misma actividad puede estar sujeta a variaciones, así como sus efectos; y entre las variables para que se cumplan tales condiciones está la naturaleza de la enseñanza y el apoyo de la supervisión.

Por su parte Kirk (2008) analiza un programa que se llevó a cabo en Gran Bretaña desde al año 2003 emanado del gobierno central. Había sido construido como parte de la estrategia denominada “lazos entre la Educación Física, el deporte escolar y el club”, que pretendía, como principales puntos de atención, el desarrollo de practicantes de deporte de alto nivel, un incremento de la actividad física para combatir la obesidad y una mejora del comportamiento público y social de la juventud en relación a la buena ciudadanía. Este programa tomó un nuevo impulso a partir del año 2008 con el advenimiento de los Juegos Olímpicos del 2012 (a desarrollarse en la ciudad de Londres) con el objetivo de “tener unos exitosos Juegos Olímpicos y Paralímpicos, con un legado sostenible y hacer que más niños y jóvenes participen en una educación física y en un deporte de alta calidad” (Kirk, 2008:9).

El autor realiza una crítica a dicho programa; con ella hace un llamado de atención a las prácticas deportivas que se realizaban en las escuelas como parte del programa, ya que estas podían ser practicadas bajo formas no pedagógicas, particularmente bajo formas comercializadas y mercantilizadas tales como el fútbol o el básquet. Aclara que para que el deporte adopte una forma pedagógica es necesario que sea implementado en las escuelas y en los clubes deportivos teniendo en mente fines educativos muy explícitos, tales como la producción de practicantes cultos, entusiastas y competentes. Estas finalidades educativas serían marginales a los propósitos principales de los deportes profesionales que son actualmente una forma de entretenimiento público donde la victoria es prioritaria sobre la educación de los jugadores.

En otro estudio, Aisenstein *et al* (2011) se propusieron conocer como eran los programas sociales, educativos y de salud gestionados por el Estado nacional, provincial y municipal radicados en el partido de Lujan, que incorporaban contenidos de la cultura física.

Los autores identificaron que los programas analizados se orientaban a dos finalidades: 1) brindar oportunidades de práctica corporal sistemática en aquellos

lugares o para aquellos sectores de la población donde la oferta privada no existía o era escasa y 2) atender las cuestiones derivadas de la pérdida de empleo, el debilitamiento de las redes sociales y la exclusión. Estos programas se sostenían en supuestos que reconocían los valores extrínsecos e intrínsecos de las prácticas corporales (que permite a los individuos tener amigos, ganar autoconfianza, comprender el valor del respeto por las reglas de juego, usar el tiempo libre creativamente, expresar sus necesidades y valorizar sus prácticas). Además se reconocía como parte de procesos educativos, con intención formativa y de enseñanza.

Los autores señalan que en los discursos sostenidos por los actores involucrados en la coordinación de las propuestas se evidenciaba la tensión entre las funciones de enseñanza y recreación. Del total de las prácticas observadas, las lúdicas y expresivas predominaron por sobre las formativas y competitivas organizándose en espacios de socialización bajo el cuidado de un adulto. También se observó una mayor participación por parte de los varones que de las mujeres.

En cuanto a la labor docente, los autores construyeron una tipología de profesor y de intervención a partir de relacionar la concepción de destinatarios que sostenía sus intervenciones, y con sus posicionamientos respecto de la propuesta de prácticas corporales que organizaba. Se tipificaron tres tipos de profesores: a) asistencialista; b) tradicional y c) filoproyectual.

El profesor asistencialista consideraba que los destinatarios asistían al programa porque necesitaban contención, tenían problemas familiares y carecían de oportunidades de recreación. Estos docentes no reflexionaban sobre la selección curricular o propuestas y consideraban que cualquier actividad es adecuada y suficiente.

El profesor tradicional entendía a los destinatarios como chicos de clase media, adaptados a las normas y forma escolar, que respondían positivamente a todas las propuestas. En ese marco, este tipo de profesor enseñaba fundamentos deportivos y organizaba juegos y actividades por edades.

El docente filoproyectual consideraba a los destinatarios independientemente de su condición social. En cuanto a la propuesta pedagógica, este profesor basaba su proyecto en el diseño curricular de Educación Física, reconocía las particularidades de los participantes y realizaba actividades recreativas y educativas ofreciendo nuevos contenidos.

El trabajo concluye señalando que, si bien ha aportado evidencia empírica para atribuir un valor positivo a las prácticas corporales destinadas a los niños, niñas,

adolescentes y jóvenes, es necesario seguir produciendo conocimiento con sustento empírico ya que la construcción de capital social atribuido a estas prácticas podría no ser consecuencia exclusiva de ellas, sino de un abordaje multilateral junto a otros programas, talleres y prácticas.

También pone en duda la durabilidad y disponibilidad en el tiempo de los saberes y competencias generados ya que se detectaron también limitaciones en los programas a la hora de integrar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encontraban en situación de exclusión.

Balibrea, Santos y Lema (2002) realizaron un estudio exploratorio para examinar el lugar de la actividad física y el deporte en relación con los programas de inserción social dirigidos a los jóvenes de barrios desfavorecidos de la Comunidad Valenciana en España.

Los autores sostienen que las políticas sociales han tratado de hacer frente a la exclusión de los jóvenes de barrios marginales, mediante acciones de intervención en el ámbito del empleo, de la educación o de la salud, y reconocen que las prácticas deportivas abren un espacio de innovación en estas políticas de inserción social.

A partir de los datos relevados señalan que son dos las razones fundamentales que acreditan al deporte como medio de intervención en el ámbito de la inserción juvenil: a) la relevancia que tiene en los hábitos de los jóvenes, y b) la coincidencia que se produce entre determinadas características de la actividad física (carácter informal, dinamismo, espacios abiertos) con algunos rasgos de los jóvenes en riesgo social (callejeo, tiempo libre, rechazo a normas sociales). Esto propicia la propuesta del deporte en experiencias de inserción.

A su vez, los autores manifiestan que los programas que incluyen este tipo de actividades deberían ser globales y con continuidad, deben recoger prácticas creativas, progresistas y generadoras de conocimientos para fomentar en los jóvenes la realización y organización posterior de prácticas autónomas integradas en sus hábitos de vida.

Enfatizan que resulta sumamente relevante tener en cuenta a la hora de la implementación de este tipo de políticas, la historia y la cultura de la zona, brindar instalaciones adecuadas, materiales, buena accesibilidad a los lugares y fundamentalmente que tengan continuidad.

El trabajo concluye señalando que las acciones deporte-inserción no son un remedio milagroso para luchar contra las distintas problemáticas, y que deben impulsarse con una consistente voluntad política planificada a mediano y largo plazo.

También se requiere de un alto grado de preparación técnica por parte de los responsables, tanto en los aspectos técnico deportivos, como en el acompañamiento socio educativo. Y por último, la planificación de las experiencias debe fomentar y contar con la participación de los jóvenes para conocer sus demandas y gustos deportivos.

En otro estudio, Vianna *et al* (2009) realizaron un análisis de un proyecto de inclusión social realizado en la ciudad de Deus, Río de Janeiro desde 1993 hasta el 2003. Los datos fueron obtenidos en el período 1998 - 2003.

El trabajo se propuso: a) evaluar la entrada, permanencia y salida de los jóvenes en las actividades físicas y culturales; b) observar la intensidad en la participación, y c) verificar si existían diferencias de adhesión de los participantes según el género.

Para los autores, uno de los principales problemas del programa era la alta tasa de abandono, es decir la poca capacidad para retener matrícula, y la baja participación de niños menores de 10 años y mayores de 13 años. Otro problema que se observó, fue una mayor participación de varones respecto de las mujeres, en cuanto a cantidad y al tiempo de permanencia en la actividad, donde el alejamiento femenino, según lo investigado se debería a la realización de tareas domésticas y, en algunos casos, por embarazo.

El trabajo concluye que los programas necesitan un tener un registro de las entradas y salidas de los niños y un seguimiento de las reinscripciones, para evitar que se oculte la tasa de matrícula, y mejorar mecanismos de reingreso para que el proyecto no termine siendo un depósito de niños que los saca de la calle por un período tan corto, que no produce ningún efecto relevante sobre el proceso de socialización.

También advierten la necesidad de realizar investigaciones con los participantes que han estado por algunos años en el programa de modo de compararlos con los que lo hicieron por poco tiempo para observar sus efectos; también recomiendan capacitar debidamente a los equipos técnicos y alentarlos a conocer las necesidades, gustos y expectativas de los participantes para un óptimo proceso de inclusión social a través de la educación física y el deporte.

Cameron *et al* (2000) buscaron examinar la variedad de actividades físicas Australia, Estados Unidos, Inglaterra y Canadá, orientadas a beneficiar a jóvenes que se encuentran en situación de riesgo.

Se analizaron varios programas que incluían actividades deportivas que apuntaban a desarrollar distintas habilidades en los jóvenes, y otros en los cuales a

través del deporte se buscaba reducir el vandalismo, el consumo de drogas, el alcoholismo, la violencia y otros comportamientos peligrosos.

Según los autores, existe evidencia que demuestra que la actividad física y el deporte pueden ser agentes potenciales de prevención del crimen y mejoramiento de la calidad de vida, siempre y cuando los programas que persigan dicho objetivo se encuentren cuidadosamente planificados y ejecutados.

Algunos de los programas analizados en Australia, Estados Unidos, Inglaterra y Canadá evidencian que la actividad física produce cambios positivos en los comportamientos de ciertas comunidades que se encuentran en situación de riesgo social. Así lo demuestra la experiencia realizada en Australia con un grupo de aborígenes, quienes durante las jornadas deportivas organizadas por ellos mismos se observaron importantes mejoras en su comportamiento relacionado con la drogadicción y el alcoholismo. También mencionan la experiencia del club inglés Liverpool, que realizó en sus instalaciones involucrando a sus jugadores profesionales junto con otros clubes, actividades dirigidas a la comunidad con el objetivo de disminuir la violencia y el ausentismo escolar entre otras cosas.

Los autores señalan que, sin embargo, los resultados positivos parecen desaparecer con el tiempo, por lo cual enfatizan la necesidad de sostener los programas en el tiempo para hacer durar los beneficios sobre la comunidad. A su vez, este tipo de políticas de actividad física y deporte debe ir acompañada de intervenciones en otras áreas, tener en cuenta las particularidades locales y formar intensamente los cuadros técnicos encargados de la implementación, que son determinantes en este proceso.

Por último, los autores enfatizan que es importante generar evidencia empírica para describir y entender qué tipo de efecto generan estos programas; para ello es necesario evaluarlos en su desarrollo y diseño, a los efectos de determinar cuáles son los problemas que existen, detectarlos y aplicar soluciones.

En otra investigación Ganz (2013) se propuso indagar sobre aspectos relacionados con la enseñanza de la educación física y los deportes en las colonias de la Municipalidad de Avellaneda. Según la autora, la relevancia de este trabajo se vincula con dos ejes: 1) los espacios relacionados con la educación no formal de la educación física, en ese caso, con las colonias de vacaciones de verano, y el acceso a la misma de los niños que allí concurren. 2) la importancia de la educación física y los deportes en la actualidad.

Partió de tener en cuenta que la educación física y el deporte son potentes contenidos culturales dentro de la sociedad; y que espacios no formales como las colonias de vacaciones, se han convertido en lugares relevantes en la vida de niños y jóvenes (donde algunos contenidos de la educación física y los deportes pretenden ser enseñados).

Su análisis destaca que la intervención de los poderes públicos, concretados en políticas resulta imprescindible para que el derecho a la práctica deportiva sea una realidad. También mencionan tres puntos en los cuales podría resumirse la responsabilidad de la administración pública respecto del fomento de la práctica deportiva: 1) dotar de infraestructura necesaria para facilitar el acceso a la práctica deportiva, 2) promocionar actividades, actos, campañas o programas deportivos populares y 3) apoyar, reconocer y fomentar todas las iniciativas de la ciudad como formas de contribuir a la participación ciudadana y el aumento de la riqueza cultural.

Luego de analizar documentos, realizar entrevistas a autoridades y docentes, y observar actividades en sus conclusiones señala que la colonia es un espacio de disfrute en el verano, donde se destaca la apropiación del espacio acuático en la época estival por parte de los niños; también que las colonias tienen un contexto de aprendizaje potente, que democratiza los aprendizajes y da valor a los contextos no escolares, que promueven inclusión en términos no solo de asistencia sino de aprendizaje y de alojamiento subjetivo de los sujetos. Aclara, sin embargo, que en algunos casos estas propuestas referidas a la enseñanza de actividad física y deportes no explotan la potencialidad de los contenidos a aprender en su totalidad.

Objetivo General

En función de los interrogantes iniciales y luego de la lectura y sistematización de los antecedentes esta tesis se propuso como objetivos general y específicos los siguientes:

- Describir el proceso de implementación y la propuesta pedagógica de prácticas corporales del programa Escuelas Abiertas de Verano en la Provincia de Buenos Aires en el Municipio de La Matanza, en su edición 2013

Objetivos Específicos

- Describir la forma en la que se organiza la gestión intraburocrática del Programa Escuelas Abiertas de Verano y caracterizar las articulaciones entre las áreas involucradas en el marco del proceso de implementación del programa.
- Describir los objetivos y la propuesta pedagógica de prácticas corporales planteada, y su relación en la puesta en marcha del Programa EAV.

Estrategia Metodológica

Para responder a los objetivos se realiza un abordaje metodológico cualitativo. Siguiendo a Miles y Huberman (1994), la investigación cualitativa nos proporciona la posibilidad de observar a la población en “su” propio terreno y por lo tanto establecer una interacción con la misma, en su propio lenguaje y sus propios términos, permitiéndonos a la vez trabajar con las instituciones, las estructuras, las prácticas y las convenciones que los ciudadanos reproducen y transforman. Brinda explicaciones y descripciones de procesos en contextos locales identificables.

La investigación cualitativa se ubica en el supuesto del paradigma constructivista, en el cual la realidad es subjetiva y múltiple. El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. También el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad) (Sautú *et al*, 2010). Según Meo y Navarro “Los estudios cualitativos no se proponen la representatividad ni la generalización, sino la profundidad y riqueza del análisis” (2009:22).

El presente trabajo se enmarca dentro de lo que se denomina “estudio de caso”. Hernández Sampieri (2010) manifiesta que este tipo de investigaciones analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría.

Estos estudios se plantean como una experiencia con final abierto, la cual puede ser indagada a través de las consignas existentes o bien se pueden diseñar especialmente. Estas consignas no tienen respuestas correctas, sino que son mediadoras para reflexionar sobre la resolución de conflictos generados en y por los procesos de gestión de políticas sociales como es el caso del programa EAV (Di Virgilio, 2009).

La estrategia metodológica contempló 3 técnicas de recolección de datos; 1) el análisis de documentos e información específica del Programa EAV; 2) entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales, y 3) observación no participante de las prácticas corporales.

La primer técnica de relevamiento utilizada se basó en la recopilación y análisis de datos secundarios que son: los documentos del Programa EAV (resoluciones, disposiciones, documentos técnicos, planificaciones), e información (estadística y descriptiva) sobre la cobertura de escuelas (cantidad y distribución geográfica en el partido de La Matanza) y campos deportivos donde se desarrollan las actividades.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a informantes clave en el proceso de implementación del programa. Se entrevistaron 4 autoridades (provinciales y municipales), 3 coordinadores de predios, 6 directoras de escuelas y 6 profesores. Las entrevistas grupales se realizaron a 4 grupos de chicos y chicas destinatarios del programa en los predios donde realizaban las actividades. Las entrevistas semi-estructuradas son definidas como “conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del/a entrevistado/a y la situación” (Kvale, 1996, Citado por Meo *et al*, 2009:94).

Por último, se realizaron 17 observaciones de actividades de campo y pileta, las cuales las enmarcamos en lo que se denomina observación no participante. Si bien como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos, generalmente los investigadores se denominan animismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes (Goetz y LeCompte, 1988). Aquí el investigador observa situaciones de interés desde una posición poco visible ya que teóricamente es “ajeno” a esos procesos, e intenta hacerlo con la menor interferencia posible (Woods, 1998).

Referencias Teóricas

En función a las preguntas y objetivos que orientaron este trabajo, se presentan a continuación las referencias teóricas que sustentan esta investigación.

Considerando que se indagó sobre la implementación de políticas públicas socioeducativas, resulta importante diferenciar el significado de programa y política pública ya que si bien son conceptos recíprocamente relacionados y pueden presentarse como sinónimos, cada uno refiere a distintos modos de construir el problema de la política social.

En referencia a las políticas públicas específicamente, Oszlak y O'Donnell las definen como:

El conjunto de las tomas de posición del estado frente a una “cuestión” que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil. Como tal, involucra decisiones de varias organizaciones que expresan un determinado modo de intervención, las cuales no son necesariamente unívocas, homogéneas y permanentes (1995:115).

Este proceso atraviesa un “ciclo vital” que se extiende desde su problematización hasta su resolución; comprendiendo determinadas fases:

1. Identificación de la cuestión y definición del problema: los problemas no existen sino que son contruidos por los actores políticos y sociales estratégicos involucrados en los mismos.
2. Formulación de las alternativas de solución y adopción de la misma: se inicia luego de que el gobierno reconoce la existencia del problema, lo define y decide actuar sobre él, por lo cual establece metas y objetivos, detecta y genera posibles caminos para llegar a los objetivos, valora y compara los impactos de las alternativas y selecciona la opción o combinación de ellas.
3. Implementación de la alternativa seleccionada: hasta fines de la década de 1960 esta fase de la política pública se centraba en cuestiones meramente técnicas. El motivo radicó en la centralidad que en todo proceso cobraba la fase de formulación de la política.
4. Evaluación de los resultados obtenidos: dado que el proceso de la política pública es cíclico la evaluación se considera que es la última fase, aunque también la primera, de ahí que cuando se analizan los resultados sea necesario revisar el estado del problema.

Cuando se habla de política pública, se hace referencia a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo; en cambio los programas podrían estar haciendo referencia a una construcción meramente técnica, con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema al que se refiere. Los conceptos de política pública y programa se diferencian en la naturaleza de los propósitos que persiguen, los supuestos de la acción sobre los que se sostienen y el espectro de actores que involucran (Chiara *et al*, 2005).

La perspectiva que se ha tenido en cuenta para este trabajo es la del analista de las políticas públicas; se basa en el estudio multidisciplinario de este tema, que abarca tanto la producción de conocimiento “en”, producido en el círculo de proceso de toma de decisiones por actores directamente involucrados, como la producción del conocimiento “de”, orientado a la investigación de las causas y consecuencias de la toma de decisiones que se centran en el proceso de implementación, sobre la cual se hará foco especialmente (Laswell, 1996).

En el presente trabajo, se aborda el proceso de implementación de la política pública desde lo que se denomina “perspectiva de implementación” (Chiara *et al*, 2005).

En este marco la implementación se define como:

El conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y concatenar que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal, previsto y preferido (Aguilar Villanueva, 1996:45).

El autor reconoce cuatro generaciones de investigadores en torno a la esta temática, y señala que, en líneas generales, las visiones teóricas sobre la implementación han sido encasilladas en dos posiciones: el enfoque *Top – Down* y el enfoque *Bottom – Up*, en torno a los cuales giran la mayor cantidad de los estudios sobre la materia.

La primera generación de investigadores del enfoque *Top – Down* plantea que lo que se implementa, en sentido amplio, es la hipótesis causal que constituye la política; y cualquier defecto en la implementación no está vinculado a la falla de su puesta en marcha sino a la incapacidad de darle continuidad. Desde este punto de vista no solo se diseña la política sino que también se diseña la implementación, ambos de manera articulada, de modo que cualquier tipo de inconveniente que surja al implementar la

política fuera contemplado en su formulación inicial. De esta manera, no es posible comprender la implementación como algo divorciado de la política.

Por otro lado, Aguilar Villanueva (1996) plantea que los investigadores de segunda y tercera generación, que analizan el enfoque *Bottom – Up*, centran su atención en el análisis de aquellos que llevan adelante la política, más que en quienes la formulan y la transmiten, e invierten el lugar que ocupan los actores en la cadena de una política, considerando como el eslabón protagonista a los prestadores de servicios. Hasta entonces, el diseño y la investigación de la implementación habían estado influidos por fuertes supuestos jerárquicos. Esta noción jerárquica de concebir la implementación estaba supeditada al lugar en que los políticos, funcionarios y asesores, asignaban la “fase problemática” de todo proceso: la toma de decisión. Consecuentemente, los problemas de implementación eran adjudicados a la irresponsabilidad, el bajo desempeño, la resistencia y la desorganización de los operadores y las organizaciones. Así, el éxito de la política dejó de estar asegurado por el control de la implementación.

La cuarta generación de investigadores analizada por Aguilar Villanueva (1996) centra sus esfuerzos en combinar aspectos de ambos enfoques, dado que estos no son concluyentes por sí mismos para explicar la complejidad de los elementos que coadyuvan el proceso de implementación y que determinan su éxito o fracaso. Se analizan los modelos del proceso de implementación con la finalidad de orientar los diversos estudios y corregir, en la práctica, los defectos u obstáculos que se presenten.

Dentro de esta generación de investigadores ha cobrado importancia la noción de régimen de implementación propuesta por Stocker (1996, citado por Colombo, 2009). Sostiene que en el proceso de implementación existen diferentes puntos de vista: uno de ellos corresponde a quienes valoran la centralidad de la autoridad adoptando un punto de vista descendente acerca de la implementación; el otro responde a quienes optan por valorar la dispersión de la autoridad acusando los excesos del gobierno nacional y dando mejor injerencia a lo que proceda de las jurisdicciones locales. Se trata de analizar la implementación partiendo de la base hacia la cúspide. Según Stocker, el régimen de implementación:

Es aquel que regula las actividades del proceso (...) un ordenamiento organizativo que ayuda a definir y a consolidar los valores políticos que le son inherentes (...) un arreglo entre los participantes en la implementación (...) un régimen de sistema de reglas, normas y procedimientos que gobierna la interacción de los participantes con el fin de dar cumplimiento a alguna decisión colectiva (Stocker, 1996, citado por Colombo, 2009:44).

Para Colombo, el régimen de implementación es lo que permite regular las relaciones de cooperación entre los diversos centros de autoridad durante el proceso de implementación. La importancia del régimen de implementación permite tener mejores perspectivas durante el proceso y poder evaluar cuáles son las posibilidades de éxito de la implementación.

En referencia a la implementación, Chiara *et al.* (2005) plantean que desde la década del 90 las políticas han experimentado un proceso de descentralización que supone replantear la relación entre la administración y el poder, y en consecuencia reorganizar las relaciones entre el estado y los actores de la sociedad.

La descentralización se orienta a modificar el lugar donde se toman las decisiones desde un órgano central hacia instancias subnacionales más cercanas a la población. Puede ser vista como un conjunto complejo de procesos orientados a los objetivos de distribución territorial del poder y de legitimidad del estado.

Según las autoras, actualmente la mayor parte de los programas sociales requieren para su implementación de distintas unidades en los niveles sub nacionales, por lo tanto el desarrollo del programa dependerá del desempeño de cada una de estas instancias. Los programas se organizan bajo un esquema desconcentrado con un organismo central que asume la responsabilidad de unidad de programación y coordinación de la ejecución. A su vez, se organizan “en cascada” unidades ejecutoras provinciales y municipales que articulan con las distintas instancias.

En este sentido, el problema de la implementación radica en la complejidad de la co-operación. Esto significa que la acción conjunta deriva de la multiplicidad de participantes y perspectivas que aparecen en la implementación. Por ello es necesario caracterizar la complejidad de la acción conjunta: localizar las distintas instancias gubernamentales comprometidas, determinar el tipo de relación que tienen con el programa, su perspectiva y objetivos principales, y por último, detectar el sentido de la urgencia (Pressman y Wildavsky, 1998, citado por Chiara *et al.*, 2005).

Algunas políticas públicas encuentran su lugar privilegiado de implementación en instituciones; como es la escuela en el caso del programa que se analiza en este trabajo. En este sentido, y destacando la importancia de las instituciones en este tipo de política social, Repetto sostiene que:

Las instituciones constituyen un aspecto central de la dinámica política más aún cuando se entiende la misma desde el prisma de los ciclos de políticas públicas, sea para identificar problemas, sea para diseñar y gestionar una política pública donde participen una multiplicidad de actores y en la cual la intención institucionalizada entre estos marque el tono y contenido del proceso: quienes son aliados y quienes oponentes, como se articulan las coaliciones y como se modifican o se sostienen a lo largo del tiempo, que tan creíbles y objeto de cumplimiento son los acuerdos a los cuales se arriba (Repetto, 2009:144).

El autor plantea que, dentro de la complejidad de las políticas, los modos en los que se agregan o desagregan intereses, se procesan conflictos, se negocian intercambios de recursos y percepciones del mundo están determinados por un tejido de mecanismos históricamente conformados, que se denomina “marco institucional”.

Entonces, las instituciones constituyen un aspecto central de la dinámica de las políticas públicas, sea para identificar problemas, sea para diseñar y gestionar una política donde participen una multiplicidad de actores, que se determine quiénes son aliados y quienes oponentes, cómo se articulan las coaliciones y los acuerdos, y como se sostienen en el tiempo. En este caso, la escuela como institución social transmisora de cultura se vuelve un espacio fundamental para el éxito del Programa EAV junto con los predios deportivos, donde todos los participantes del proceso de implementación confluyen en la puesta en marcha.

Por otro lado, Aisenstein *et al* (2011) manifiestan que las políticas públicas que emanan del Estado en general, y en este caso en particular, conciben a la educación como un derecho social entendido como un conjunto de bienes y servicios de los cuales deben gozar todos los individuos por el solo hecho de formar parte de una misma sociedad.

En este sentido, Velda, Rivas, Mezzadra (2011) indican que la educación deber ser considerada como un derecho humano que sitúa en un principio de igualdad a todos los sujetos. Esto implica subsumir el principio meritocrático al cumplimiento integral de los derechos educativos. Este principio esconde el hecho de que el talento y el empeño no son independientes de las condiciones sociales de origen; por un lado porque las familias de distintos sectores sociales desarrollan tempranamente en los niños un conjunto de actitudes, valores y competencias más o menos afines con la cultura escolar, y por otro porque el sistema educativo “altera” el despliegue supuestamente natural de los “talentos” a través de múltiples mecanismos que profundizan las desigualdades de partida.

Cuestionar la meritocracia como el principio de justicia central del sistema educativo, no supone que este tenga que ser eliminado, ya que una sociedad que no otorga ningún valor al esfuerzo y al desempeño sería sin dudas percibida como injusta. Dubet (2005, citado por Veleda *et al*, 2011) plantea que el mérito podrá ser considerado como criterio de justicia solo luego de haber garantizado derechos educativos fundamentales a todos los alumnos, como el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de los saberes prioritarios o la posibilidad de transitar distintas ofertas de oportunidades de expresión y aprendizajes.

En definitiva, un derecho humano se define por su carácter universal, indivisible y exigible, que se traduce una obligación del estado frente a cada individuo (Pinto, 1997, citado por Veleda *et al*, 2011).

En este sentido, el estado asume la responsabilidad de dar respuesta a una necesidad (que muchas veces no puede ser traducida en demanda) por parte de la población a través de la elaboración de diferentes programas originados en distintos sectores de gobierno, relacionados en este caso con las prácticas corporales.

En referencia a las prácticas corporales⁶ que se analizan en este trabajo, Giles (2007) considera a los juegos, los deportes, las actividades en la naturaleza, la natación y la danza como prácticas corporales que no se constituyen en educativas por sí mismas, sino que se convierten en educativas cuando son transformadas y transmitidas. Esto significa que cuando estas prácticas se encuentran enmarcadas en un contexto institucional, sea este formal o no, asumen un objetivo pedagógico que (en este caso) es el perseguido en los programas originados desde el Estado que asume una planificación y orientación específica de esas prácticas.

En esta misma línea, y con una concepción mas abarcativa, Crisorio (2003) entiende a las prácticas corporales de la Educación Física “como formas de hacer (pensar, decir) dotadas de cierta racionalidad y cierta recurrencia, con lo que se incluye en el concepto de “práctica” toda producción material y simbólica, actual e histórica, hecha en el campo” (2003:36). Esta definición sugiere que las prácticas corporales son prácticas sociales, cuyo valor cultural nos permite trascender las limitaciones que

⁶ Actualmente, los diseños curriculares de nivel nacional de Educación Física denominados NAP (Núcleos de aprendizaje prioritario) enuncian a las prácticas corporales como el eje vertebrador, organizando los contenidos de la disciplina para todos los niveles.

engloba definir las como un simple conjunto de actividades o ejercitaciones físicas ahistóricas y universales (Di Domizio, 2011).

La autora plantea que la Educación Física resignifica y transmite una porción específica de la “cultura de lo corporal” a distintos sujetos en diferentes edades a través de configuraciones de movimientos significadas cultural y socialmente. Para el caso, los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza, la natación, son ejemplos de prácticas corporales que conforman el campo actual de la Educación Física escolar.

Las políticas públicas que incluyen prácticas corporales en sus actividades, pueden orientarse y analizarse desde la pedagogía del ocio. Rovira y Trilla (1996) sostienen que una situación de ocio requiere una determinada cantidad de tiempo libre, en la cual imperen actitudes como la libre elección y realización de la actividad, el disfrute y la satisfacción de necesidades personales. El ocio se define como:

Un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (Dumazedier, 1971, citado por Rovira *et al*, 1996:50).

El ocio implica añadir al tiempo libre un conjunto de actitudes personales que conducen a la propia actividad por los caminos de la libertad positiva; es tiempo libre más libertad personal. No solo se reduce a una simple elección, sino que implica también expresión libre y creativa del actor durante la actividad que ha escogido (Rovira *et al*, 1996).

Los autores plantean que el ocio lleva implícita la actitud de procurar satisfacer, a través de todo lo que se hace, ciertas necesidades personales que sean socialmente enriquecedoras y, cuando esto se produce se está en presencia de un ocio humanizador. Siguiendo este planteo, la propuesta de prácticas corporales presentes en la propuesta de EAV debería orientarse hacia una verdadera pedagogía del ocio.

En relación a la propuesta de prácticas corporales, resulta relevante para este trabajo tener en cuenta las estrategias de enseñanza que los docentes ponen en juego en su transmisión durante el desarrollo del programa. Harf manifiesta que: “entendemos por estrategia a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el

movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo que se dirige a los alumnos...” (Harf: 2003:1).

Siguiendo esta definición, es importante visualizar tanto los aspectos técnicos de presentación de los contenidos a enseñar (estilos de enseñanza), como las cuestiones ideológicas y políticas del programa y de los docentes que se reflejan en las clases. La problemática de género, integración de niños discapacitados, la selección de actividades, son algunas de estas cuestiones.

De acuerdo a los estudios relevados existe cierto consenso en atribuirle a las prácticas corporales una serie de aspectos positivos que aportarían no solo beneficios a las personas (en su individualidad y en la construcción de su subjetividad) sino también a nivel de la sociedad en general (Bailey, 2005; Aisenstein *et al*, 2011; Balibrea *et al*, 2002; Cameron *et al*, 2000).

En cuanto a lo individual, los beneficios se traducen en un mejoramiento de la salud física, desarrollo cognitivo y académico y salud mental. A las prácticas corporales también se le atribuyen finalidades educativas y pedagógicas, dado que incluidas dentro de programas específicos, buscan encauzar u orientar los modos de moverse de las personas y pretenden alentar o modificar valores y conocimientos (Aisentein *et al*, 2011).

A su vez, a las prácticas corporales se le asigna el potencial de reducir el vandalismo, el consumo de drogas, el alcoholismo, la violencia y otros comportamientos peligrosos (Cameron *et al*, 2000).

Los beneficios atribuidos a las prácticas corporales (decodificadas como actividad física y deportes) mencionados anteriormente son tenidos en cuenta actualmente como estrategias de abordaje de la agenda pública, especialmente las referidas a la promoción social, la educación y la salud, donde se busca aportar a la cohesión social y mejorar la calidad de vida de las personas. Dichas prácticas son pensadas en ámbitos institucionales (formales o no) donde se les atribuye un objetivo pedagógico que demanda una planificación y selección específica de las actividades.

CAPITULO 2

LA GESTIÓN DEL PROGRAMA EAV Y EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

En referencia a la implementación y a las articulaciones que se dan en el programa analizado, y con el fin de dar respuesta a las preguntas y uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación (que buscan indagar sobre la organización de la gestión intraburocrática del Programa EAV y caracterizar las articulaciones entre las áreas de gobierno involucradas en el proceso de implementación), a continuación se realizará un análisis del mencionado proceso a partir de los cambios y continuidades en las dimensiones que caracterizan el Programa EAV.

Se utilizan como fuente los documentos normativos, que dieron vida al programa y lo regulan a lo largo del tiempo, principalmente resoluciones y sus anexos (cada año se realiza una nueva), disposiciones, proyectos, comunicados y otras producciones desde el año 2000 hasta el 2013. El corpus documental que se presenta en el siguiente cuadro fue obtenido a través de una minuciosa búsqueda en los distintos organismos educativos provinciales y municipales que dieron acceso a la información requerida.

Cuadro 1: Listado de documentos normativos del Programa EAV desde su primer año de implementación hasta la del año 2013.

Tipo y número	fecha de aprobación	Año de implementación	Organismo responsable
Resolución N°326	3 de febrero de 2000	2000	DGCy E
Resolución N°6343	5 de diciembre de 2000	2001	DGCy E
Circular conjunta	Diciembre de 2001	2002	DGCy E
Resolución N°20034	Noviembre de 2002	2003	DGCy E
Disposición N°52	14 de noviembre de 2002	2003	Dir. De Educación Física
Resolución N°5556	2 de diciembre de 2003	2004	DGCy E
Resolución N°4764	7 de diciembre de 2004	2005	DGCy E
Resolución N°2	16 de diciembre de 2005	2006	DGCy E
Resolución N°4620	26 de diciembre de 2006	2007	DGCy E
Resolución N°3887	27 de noviembre de 2007	2008	DGCy E
Resolución N°4940	31 de octubre de 2008	2009	DGCy E
Resolución N°3620	26 de noviembre de 2009	2010	DGCy E
Resolución N°4382	13 de diciembre de 2010	2011	DGCy E
Resolución N°1	16 de diciembre de 2011	2012	DGCy E
Resolución N°261	30 de noviembre de 2012	2013	DGCy E
Resolución N°262	30 de noviembre de 2012	2013	DGCy E

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

A los efectos de responder al objetivo planteado, los datos producidos del análisis de estos documentos se han triangulado con los datos provenientes de las entrevistas realizadas a diferentes actores. Se realizaron entrevistas a las siguientes autoridades y coordinadores del programa:

Cuadro 2: Autoridades, directoras y coordinadores entrevistados en el trabajo

Denominación en el trabajo	Función	Dependencia
Autoridad A	Asesora programa EAV	Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires
Autoridad B	Jefa Regional de Educación del Municipio de La Matanza	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Autoridad C	Coordinador General de la acción de verano	Subsecretaría de Deportes, Turismo y Recreación del Municipio de La Matanza
Autoridad D	Coordinador distrital del programa EAV	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora A	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora B	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora C	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora D	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora E	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Directora F	Directora de escuela	Jefatura de Inspección de Educación de la región 3 – La Matanza
Coordinador A	Coordinador de predio	Subsecretaría de Deportes, Turismo y Recreación del Municipio de La Matanza
Coordinador B	Coordinador de predio	Subsecretaría de Deportes, Turismo y Recreación del Municipio de La Matanza
Coordinador C	Coordinador de predio	Subsecretaría de Deportes, Turismo y Recreación del Municipio de La Matanza

Fuente: Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

El Programa EAV comienza a implementarse como política pública en el verano del año 2000 bajo la nomenclatura *P.re.co.ve.*, que significa “Programa recreativo

comedores de verano”. La resolución N° 326/2000 menciona que la escuela se define como una institución pedagógica, pero de claro contenido social, que responde a distintos requerimientos y expectativas de la comunidad. En este contexto, la Dirección General de Cultura y Educación asume el desafío de poner en marcha un proyecto que contemple la continuidad durante el receso escolar del servicio alimentario, en tanto prestación que significa una asistencia integral para todos los niños de aquellos hogares que por razones económico – sociales no pueden acceder a otro tipo de servicios.

En función de los cambios políticos y económicos acontecidos en el país y en la jurisdicción, y del diseño de nuevas políticas y programas sociales y educativos complementarios o articulados, el programa ha transitado un camino de muchos cambios adecuándose al contexto socio histórico y cultural de cada momento.

En ese marco, el análisis realizado ha puesto el foco en los cambios y continuidades contenidos en los documentos en relación a 1) la perspectiva que tiene el programa sobre las prácticas corporales y la inclusión social, y 2) los aspectos organizativos y de gestión propios del proceso de implementación. Más precisamente el análisis que sigue, describe las continuidades y cambios hallados en los documentos complementados o puestos en relación con los testimonios de sus actores. A los efectos dar claridad a la información se organiza en los siguientes apartados:

1. Fundamentación, objetivos y alcances del programa.
2. Ministerios, direcciones y áreas provinciales y municipales intervinientes en el programa EAV
3. Pautas para la Implementación.

Fundamentación, objetivos y alcances del programa

La resolución de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires N° 326 de febrero de 2000, mediante la cual se crea el Programa, menciona entre sus fundamentos que:

(...) en pos de mejorar la calidad de los servicios alimentarios del receso escolar, se observa la necesidad de sumar asistencia pedagógica adecuada al período vacacional. Dicha asistencia educativa debe procurar equidad e igualdad de oportunidades para los menores que asisten” y como propósito general para ese primer año “Ampliar la cobertura de los comedores escolares, proveyéndolos de atención pedagógica desde las áreas de Educación Física y Artística, en procura

de favorecer la calidad educativa y asistir de este modo a la equidad de la misma (Res N° 326/00: 1).

De lo anterior puede decirse que el origen del programa fue apoyar durante el período de receso de verano el servicio alimentario que se desarrollaba desde años anteriores. Y ese apoyo consistía en complementar la prestación con un proyecto pedagógico adecuado a la época del año, que mejoraría la calidad educativa de los niños, con especial protagonismo del área de Educación Física y Artística. Esto significa que, desde sus inicios, el programa se plantea un doble propósito: por un lado continuar y garantizar el servicio alimentario y por otro materializar una propuesta pedagógica en el seno mismo de la institución escolar.

En relación con esto, la Autoridad B, de la jefatura regional de La Matanza sostiene que el programa:

Es una continuidad del trabajo pedagógico para las escuelas y para los pibes, esa siempre fue la intención, si bien en un primer tiempo la escuela de verano había sido pensada como una posibilidad de continuidad de lo que tenía que ver con el comedor escolar, la idea después fue avanzando para que sea un proyecto pedagógico donde los pibes aun durante el espacio de vacaciones pudieran ir a la escuela a trabajar, a hacer actividad física.

Refiriéndose al Programa como una opción laboral para los docentes, la misma autoridad indica que en sus comienzos, el programa:

Era una posibilidad de trabajo, los salarios eran mucho más bajos, entonces muchos de los docentes tomaban la escuela de verano como una posibilidad de tener dinero extra al cobro y, además, como una posibilidad de una situación donde los pibes necesitaban tener comedores abiertos para ir a la escuela.

Aquí se evidencia que el origen del programa, además de buscar dar un servicio pedagógico y alimentario, también cubría una necesidad de trabajo para el colectivo docente al permitirle aumentar sus ingresos en el período estival.

De aquí en adelante, el programa P.re.co.ve (del 2000 al 2003) y EAV (del 2004 al 2013) se propondrá como finalidad garantizar el sostenimiento del servicio alimentario durante el período de receso escolar, conjuntamente con una propuesta pedagógica adecuada a las características y necesidades de la población destinataria.

Algo que se sostiene en las resoluciones de creación, desde su implementación en el año 2003 hasta la última edición de 2013, es que el programa se sustenta en el marco de la Declaración de los Derechos del Niño, en su principio 7 que dice: “el niño disfrutará plenamente de juego y diversiones los cuales deberán estar orientados hacia finalidades perseguidas por la educación. La sociedad, y las autoridades públicas se

esforzarán en promover la satisfacción de este derecho” (Res. N° 20034/02, 5556/03, 4764/04, 2/05, 4620/06, 3887/07, 4940/08, 3620/09, 4382/10, 1/11, 261/12).

Diferentes organismos y normas internacionales⁷ se han pronunciado desde hace más de 50 años a favor de los derechos del niño (Veleda *et al*, 2011).

Donnelly y Kidd (2006) manifiestan que los derechos humanos son los que se tienen por el solo hecho de ser humano, y esto produce que otros (principalmente el Estado) tengan responsabilidades. Según los autores los derechos humanos en relación con las prácticas corporales, pueden ser vistos de dos formas:

- El uso de las prácticas corporales para promover derechos humanos.
- El derecho a participar de prácticas corporales.

Por lo tanto, y relacionando el análisis de los autores con el Programa EAV, éste debe asegurar que los 2 puntos mencionados se cumplan para toda la población destinataria en tanto política pública emanada del Estado que asume responsabilidades con los ciudadanos objetos de derecho.

Más allá de aquel propósito o finalidad, de la lectura de las resoluciones y circulares relevadas pueden identificarse algunos cambios en la fundamentación y objetivos del programa a lo largo del tiempo.

Cambios y continuidades en el programa EAV

El primer cambio se registra en la circular conjunta de la DGCE de diciembre del 2001 mediante la cual se organiza la edición del verano 2002. En ella hay una precisión respecto de los participantes ya que se indica que los destinatarios del programa son los niños y niñas en situación de alto riesgo educativo. Asimismo, ubica al sistema educativo como espacio de acogida y sostén de lo público, privilegiando la protección de derechos de familias y niños en situación de exclusión social. En el texto aparecen los conceptos de “justicia social” y “actitud cooperativa por parte de los actores”, como aspectos necesarios para el resguardo de los derechos del niño en un contexto definido como difícil para la implementación del programa.

⁷ Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención internacional sobre los derechos del niño (1989), Cumbre mundial a favor de la Infancia (1990), Objetivos de desarrollo del milenio (2000), Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2010).

En el contexto de profunda crisis social en el que se encontraba el país⁸, los conceptos de justicia social y actitud cooperativa, que se mencionan en los documentos hacen referencia a la necesidad de que el Estado garantice el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo. Según Veleda *et al* (2011) esto exigía revisar la organización institucional, las pedagogías y el curriculum desde la perspectiva de todos los sectores sociales a los efectos de hacer posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes.

El texto de la Circular Conjunta de la DGCyE da cuenta de la profunda crisis política, social y económica que enfrentaba el país al momento de la implementación del programa; las pautas para la implementación del programa están encabezadas con palabras del entonces Director General de Cultura y Educación, Mario Oporto: “Las grandes crisis no solo sirven para tomar conciencia de una dura y compleja realidad, sino que también, pueden transformarse en oportunidades que permitan construir un destino diferente” (Diciembre de 2001).

En ese contexto, y en referencia al inicio de la política, la Autoridad A de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires indica que:

El programa se inicia con la crisis del 2001 y se implementa (...) a la propuesta de comedor que ya venía funcionando se le suma la propuesta recreativa, de juegos, pedagógica, después se empieza a ampliar y después prácticamente se sustenta el programa para todas las escuelas que conformaban sedes del programa y empieza a tener distintos nombres a lo largo de los años.

En ese marco la Circular define como propósitos de la edición 2002: “Cubrir las necesidades alimentarias y recreativo-pedagógicas de la población infantil beneficiaria

⁸ La crisis de diciembre de 2001 en Argentina fue una crisis financiera, política y social generada por varios factores que produjeron la disolución de vínculos políticos, económicos, sociales e institucionales con graves consecuencias para el país. Previamente, en la década del '90, Argentina había entrado en una economía dolarizada, que produjo, entre otras cosas, el debilitamiento del sector bancario, la caída de las empresas nacionales y un gran desequilibrio fiscal entre la nación y las provincias. Sumado a esto, la demanda social por un estado más eficiente, capaz de regular las empresas privadas y de proveer servicios públicos de buena calidad estaba en aumento. Otros factores como el incremento del desempleo y subempleo, la pobreza, la protesta social que se extendía y consolidaba, la inseguridad, el deterioro de los servicios de salud y educación gestionados por las provincias, fueron claves para la crisis que se vivió hacia finales del 2001. En medio de este contexto, el 1999 asume Fernando De la Rúa como presidente de la nación. Su gobierno no logró encauzar la problemática arrastrada del gobierno de Carlos Menen. Distintas medidas económicas fallaron hasta el punto de tener que ajustar los gastos y aumentar los impuestos. En medio de un clima político adverso, a comienzos de diciembre de 2001, con la intención de frenar la fuga de capitales, el entonces ministro de economía Domingo Cavallo dispuso un “corralito” bancario que limitaba las extracciones de dinero de los bancos, lo que generó un clima de rebeldía en los sectores bajos, medios y empresariales afectados por la medida (Novaro, 2011).

del programa a través de continuidad durante el período estival del servicio alimentario escolar, y controlar el estado de salud y asistir a los destinatarios del programa” (Circular Conjunta, Diciembre de 2001:2).

En la resolución, se manifiesta que las sedes deben ser un lugar apropiado para el desarrollo del programa, tanto para la asistencia alimentaria como para la pedagógica recreativa.

La resolución N° 20034 de diciembre de 2002, mantiene los propósitos anteriores para la implementación del programa durante el verano de 2003 y destaca que “luego de las evaluaciones de las ediciones anteriores, resulta ineludible el sentido pedagógico y solidario del programa, su dignidad y la resignificación de la labor docente que se da en su implementación” (Res. N° 20034/02:1).

El programa P.re.co.ve se sustenta sobre la idea de un estado protagónico frente a situaciones críticas, y entiende el derecho a la educación como inalienable; a la vez que reconoce a la escuela como institución pedagógica con claro contenido social y se constituye en una respuesta a los requerimientos y expectativas de la comunidad, en pos de aportar al desarrollo pleno de la persona, en el marco de la justicia social. En referencia al lugar de la escuela, la Autoridad B, manifiesta que “a veces cuesta hacer entender que la escuela tiene que estar abierta, no importa que quien se quede en la escuela, va a ser otro docente; hay que responder a la necesidad de esa comunidad de ese barrio, más allá de una decisión personal de si quiero trabajar o no”. En este sentido, también se valoriza el papel que desempeña la escuela en la comunidad donde se encuentra, lo que permite interpretar que aún necesitando rever su formato tradicional, sigue teniendo un relevante prestigio social. Así lo deja ver la misma autoridad diciendo que:

De todas las instituciones aun en las peores crisis, la escuela fue siempre la más confiable, para todo, para ir a contar lo que pasa, para ir a contar una situación de violencia de género, porque es creíble, porque antes de ir a hacer una denuncia a un juzgado pasa por la escuela, porque la escuela sigue dando esta cuestión de ser creíbles, de que vos les podés contar algo y te van a ayudar, de que vos le vas a buscar una solución, y aun a un tema de calzado, de aliento, lo que fuere y de salud, por eso la articulación hace que nosotros muchas veces no pensemos que se puede trabajar sin el otro.

Es en la edición del año 2004 que el programa pasa a llamarse Escuelas Abiertas en Verano (EAV). En la resolución de diciembre del 2003 se sostienen los propósitos anteriores: “Cubrir las necesidades de la población infantil beneficiaria del programa, a través de la continuidad durante el período estival del servicio alimentario escolar, y la

asistencia educativo-recreativa; y contribuir al control de la salud de los asistentes al programa” (Res. N° 5556/03:3). También se hace hincapié en que, a través del programa EAV, se priorizan las acciones que requiere la situación socio-económica del momento y se exige una constante mejora en los servicios que presta el sistema educativo a la población. Se indica que el programa significa una respuesta relevante para la comunidad, tendiente al logro del bien común como responsabilidad que la escuela asume en el período de receso escolar.

En la resolución de diciembre del 2004, para su implementación en el año 2005, el programa amplía la cobertura a adolescentes, al proponerse:

Cubrir las necesidades nutricionales de la población infanto adolescente beneficiaria del programa, a través de la continuidad durante el período estival del servicio alimentario escolar, garantizar actividades recreativas artísticas y al aire libre, donde se implemente el programa, y realizar acciones para el control, prevención y promoción de la salud (Res. N° 4764/04:6).

De este modo el programa amplía la población beneficiaria de esta política pública e incorpora nuevos conceptos relativos a la salud.

El anexo de la resolución N° 2 de diciembre de 2005 introduce una nueva cuestión respecto de las características de las propuestas o proyectos de EAV implementados en ediciones anteriores que fueron más aceptado o exitosos. El texto hace referencia como primer punto a aquellas propuestas que parecieron haber dado mejor respuesta a los intereses y necesidades de la comunidad, a partir de haber escuchado la voz de los alumnos y de haberse alejado del modelo escolar, vinculándose con modelos de educación no formal.

En segundo punto, este documento parece incorporar nuevas concepciones teóricas construidas en el marco de investigaciones que tuvieron como tema tanto la crisis de la institución escolar como las políticas de inclusión social.

En relación al primer punto Dubet y Martucelli (1998) manifiestan que existe la necesidad de pensar nuevos formatos en las instituciones educativas ante la crisis de la forma escolar. Entonces sugieren que el proceso de socialización, en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella.

En consecuencia, tal como sugiere la resolución, resulta pertinente pensar el abordaje de estos programas sociales con estructuras diferentes o alternativas al modelo escolar, más allá que su implementación sea en la institución educativa.

Respecto del segundo, Donnelly y Coakley (2002) señalan que uno de los pilares para el éxito de una política que pretende generar inclusión a través de prácticas corporales, es que los niños y jóvenes que se intenta beneficiar puedan participar y tener voz en el diseño, planeamiento e implementación del programa.

En esa línea se puede interpretar la ampliación de los propósitos para la edición del año 2006, en los cuales se señala que los proyectos deben nacer de intereses y necesidades comunitarias; garantizar las decisiones territoriales ofreciendo una cobertura normativa sencilla y segura; impulsar la articulación de las acciones territoriales entre los distintos organismos provinciales y municipales, en el seno de la UEGD (Unidad educativa de gestión distrital), de modo de garantizar la construcción de un proyecto distrital viable, adaptado a la etapa estival y atractivo para el destinatario, adecuando propuestas y lugares; y cubrir las necesidades nutricionales de la población infanto juvenil beneficiaria del programa, a través de la comunidad durante el período estival del servicio alimentario escolar (Res. N° 2/05).

Estos nuevos conceptos, que el Programa incorpora en la resolución del 2005, toman explícitamente como referencia a otro programa socioeducativo denominado Patios Abiertos⁹. Respecto de este programa, se destaca la incorporación de su ideario a la resolución del Programa EAV. Patios Abiertos se crea hacia finales del año 2004, y en la resolución de EAV del año 2005 (para su implementación en el año 2006) se menciona como referencia este nuevo programa.

En cuanto a sus similitudes con EAV, Patios Abiertos se implementa en las escuelas y es llevado adelante por personal docente. La incorporación de su discurso al programa en estudio en este trabajo se destaca en su manual de procedimientos que, en coincidencia con los fundamentos de EAV, tiene como elementos comunes el “compromiso social y comunitario de los jóvenes” y la búsqueda de la “realización de actividades recreativas, deportivas y artísticas con el propósito de integrar a los adolescentes entre sí, con la escuela y la comunidad” (Levoratti, 2008:23).

A su vez, y en línea con el pensamiento de los nuevos formatos escolares, Patios Abiertos se propone “el desarrollo y la capacitación de los jóvenes a través de actividades no institucionalizadas”, más allá de ser la escuela su espacio de

⁹ El Programa Patios Abiertos en las Escuelas es una iniciativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. De Buenos Aires, implementado por la Dirección Provincial de Política Socio-Educativa. Tiene como propósito central la inclusión educativa de la población comprendida entre los 5 y 21 años esté o no escolarizada. Consiste en la apertura de los edificios escolares los días sábados y domingos durante el ciclo escolar, para la realización de distintos tipos de actividades. Los talleres que se dictan en cada una de las escuelas dependen del proyecto que se encuentra aprobado para funcionar en dicha institución.

implementación, el programa busca, a través de su normativa, una alternativa a las prácticas habituales escolares. Esto se traduce en la propuesta de “promover la generación de un ámbito específico para la apertura de la escuela hacia la comunidad que incorpore población juvenil socialmente desfavorecida” y “ampliar y fortalecer los vínculos establecidos desde la escuela con los distintos sectores de la comunidad” (2008:29).

En cuanto a los propósitos dirigidos al joven, Patios Abiertos busca:

Adecuar los procesos de comunicación adulto – joven mediante el reconocimiento e incorporación de la pluralidad de códigos, símbolos y valores aportados por los últimos, tendiendo a la superación de la dicotomía producida entre las prácticas culturales generadas por la estructura formal de la escuela y aquellas espontáneamente surgidas de los jóvenes” y generar “una fluida comunicación entre los establecimientos participantes, interconectando en red a los jóvenes de diversos ámbitos, fomentando el dialogo generacional, la cooperación y la integración en iniciativas conjuntas (Levoratti, 2008:26).

En la siguiente Res. N° 4620/2006 para su implementación en el verano del 2007, nuevas concepciones se integran discursivamente. Si bien se mantienen los fundamentos principales del año anterior, presenta una enunciación más detallada de estas nuevas ideas al señalar en sus propósitos la finalidad de:

Promover la implementación de proyectos recreativos, que surgen a partir de las iniciativas de la comunidad; Impulsar la articulación de las acciones territoriales entre los distintos organismos provinciales y municipales en el seno de las UEGD, que garantice la construcción de un proyecto distrital viable, adaptado a la etapa estival y atractivo para el destinatario, adecuando propuestas y lugares; cubrir las necesidades nutricionales de la población infanto juvenil beneficiaria del programa, a través de la comunidad durante el período estival del servicio alimentario escolar; Brindar oportunidades de participación y organización de actividades recreativas para el disfrute y la socialización; favorecer relaciones armónicas del sujeto consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente (Res. N°4620/06:5).

Se observa que desaparece la referencia explícita al programa Patios Abiertos, se incluyen objetivos de participación y organización de actividades, y se propone favorecer las relaciones intra e interpersonales.

Otra novedad interesante se introduce en la siguiente resolución N° 3887 de noviembre de 2007. En ella por primera vez se amplía la referencia al cuidado de la salud que apareciera entre los propósitos iniciales del Programa. En los “considerandos” del texto se indica que, para la implementación en el año 2008, la DGCyE articulará con el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, con el objeto de prevenir, promocionar y promover acciones inherentes al cuidado de la salud.

Llegados a este punto de análisis comparativo entre resoluciones podría hipotetizarse la existencia de cierto encuentro (al menos teórica o conceptual) entre los

idearios de distintas políticas sociales, educativas y de salud que enriquecen, horizontalmente, los distintos programas.

A su vez, la resolución menciona que el programa desarrolla políticas socio-educativas atendiendo al eje de la inclusión y promoviendo acciones que surjan de cada comunidad, entendiendo que los niños y jóvenes son sujetos de derecho y que la educación es un bien social. Sostiene que generar espacios de participación y condiciones de facilitación de las prescripciones organizativas favorecerá la apropiación de bienes simbólicos y culturales, y la formación integral de los alumnos. La directora de una de las escuelas visitadas plantea que el programa “debe acercarse a los chicos, no alejarlos, poner acento en lo vincular ya que es fundamental en todas las relaciones humanas, el programa tiene que ver con la inclusión”. Durante la entrevista ella misma se pregunta “¿Cuál es la función de la EAV? Estamos hablando de inclusión? No puedes incluir solamente a los que se portan bien, a los estudiosos NO! porque ya lo están, tenemos que hacer que los excluidos vengan al programa con los otros” . (Directora A)

Según Donnelly *et al.* (2002) generar políticas públicas, atendiendo el eje de la inclusión social, significa que el Estado se ocupa de las personas que se encuentran en situación de pobreza, vulnerabilidad, sin acceso a las necesidades básicas y con amenazas permanentes para su integridad. Se trata de asegurar que los niños y adultos estén capacitados para participar como miembros valorados, respetados y que contribuyen a la sociedad. En ese marco los autores plantean que la agenda pública puede estar basada en generar una sociedad justa, saludable y segura, y esto requiere la inclusión de todos. Plantea la inclusión social como: “El proceso social a través del cual las habilidades, talentos, y capacidades de los niños se desarrollan y mejoran para que todos tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial y participar plenamente en la vida social y económica” (Donnelly *et al.*, 2002:2).

En sus fundamentos la Resolución del 2007 incorpora la figura de los derechos humanos, concibe a los niños y jóvenes como sujetos de derecho y la educación como un bien social. Velda *et al.* (2011) señalan que si la educación es entendida como un derecho humano, se establece una aspiración universal, que sitúa en un principio de igualdad a todos los sujetos. En ese punto los autores aclaran que “Un derecho no es algo que se ofrece ni puede ser compatible con cualquier idea de la educación que se compra y se vende. Un derecho tampoco depende del talento o del esfuerzo de cada quien” (2011:56). Es decir que los derechos humanos no responden a principios meritocráticos sino que se distinguen por su carácter universal, indivisible y exigible, que

se traduce en una obligación del Estado frente a cada individuo (Pinto, 1997 citado por Veleda *et al*, 2011). Sin embargo, en cuanto a los propósitos, se conservan los mismos que en la resolución anterior.

La resolución N° 4940 de octubre de 2008 (para su implementación en el año 2009) agrega en sus “considerando” que la DGCE impulsa políticas alimentarias y de educación sanitaria en el territorio, con el propósito de mejorar las condiciones de educabilidad de la población.

Aquí aparece el término educabilidad como una meta que se propone generar el programa para sus destinatarios. Al respecto Baquero (2001) reflexiona sobre las posibilidades educativas del sistema, y como este es cuestionado en reiteradas oportunidades por no poder alcanzar los objetivos que se propone. En este contexto, define a las condiciones o aspectos de la educabilidad como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas”. Y agrega que:

Es necesario ponderar como las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar “común” pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras (Baquero, 2001:2).

Tomando las ideas de Baquero, podría pensarse que con el término educabilidad en el texto de la resolución, aparece nuevamente la idea de redefinir el espacio y las prácticas escolares y la necesidad de generar proyectos alternativos a los habituales y conocidos que se adapten a las necesidades de los destinatarios.

La siguiente resolución, N° 3620 de noviembre de 2009 (para la implementación en el 2010) agrega que la DGCE impulsa políticas alimentarias y de educación en cada realidad territorial, con el propósito de favorecer la inclusión social, la integración y la promoción de actividades físicas, artístico-culturales y de recreación. Se puede observar que se menciona la inclusión social y las actividades que se pretende que se dicten durante el período que dure el programa; el término educabilidad es reemplazado por la identificación de prácticas específicas como propósito del programa.

En los fundamentos de estas resoluciones se destaca el término integración. El concepto de integración puede ser interpretado de dos formas que se encuadran en los objetivos del Programa EAV. Por un lado, como principio general, refiere al derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad y acceder de forma no discriminada a sus servicios, en este caso ese servicio estaría materializado con la participación en el

Programa mismo. Así se evidencia en palabras de la Autoridad A: “lo que pretende el programa es la mayor integración posible y la mayoría de las sedes tienen grupos de nivel inicial, de primaria, de adolescentes, porque en muchos de los casos se acerca la familia y los trae”.

Por otro, la integración escolar se presenta como una opción educativa válida para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. Esto último, además es visto como una estrategia adecuada y conveniente para facilitar una integración social más amplia (Puigdellivol, 1998, citado por Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2003) ya que la participación de chicos con necesidades educativas especiales en las escuelas, tiene como meta final la inclusión del mayor número de posible de alumnos en la educación común.

En relación con esta última concepción de integración, la Autoridad A de nivel provincial plantea que en todo el territorio de la Provincia de Buenos Aires “hay escuelas especiales que continúan con el trabajo que vienen haciendo en el año, que están regidos por esta otra resolución¹⁰, después la idea es que sean sedes, que el alumno con alguna discapacidad forme parte de las sedes, de todas las sedes, que se dé el proceso de integración”

Según la Autoridad C del área de deportes del municipio de La Matanza:

Ya desde el año 2010 hicimos una primera prueba para hacer una colonia integrada en el club (...), el resultado fue exitoso y hasta se expuso la experiencia en un congreso de Educación Física ya que fue un trabajo en común con el CEF. El año pasado pudimos lograr que los chicos especiales sin ninguna discapacidad motriz importante puedan ir a desarrollar la actividad en el predio más cercano a la casa integrados con los chicos convencionales. Para aquellos que se les dificulta el traslado tenemos un club donde la relación docente es 1 a 1 que tiene las adaptaciones necesarias para que tengan una actividad adecuada.

Según lo observado, en la implementación del programa EAV analizada, existe la intención de asegurar la participación de todos los niños y adolescentes que deseen hacerlo, y de integrar a los destinatarios con alguna discapacidad a las actividades que se realizan en los predios llamados “convencionales”.

Al año siguiente, la resolución N° 4382 de diciembre de 2010 (para la implementación en el 2011) menciona como novedad acciones tendientes a promover la vida al aire libre, la convivencia en ámbitos que favorecen el trabajo en equipo, la búsqueda compartida de soluciones a situaciones no previstas, la participación de contingentes compuestos por niños y jóvenes que provienen de diferentes sedes.

¹⁰ En referencia con la resolución N° 262 de 2012 que regula especialmente el trabajo con escuelas especiales.

También se menciona, como algo nuevo, que las actividades desarrolladas durante el verano requieren (a modo de cierre o actividad final de la temporada) espacios específicos para el intercambio de las experiencias educativas incorporadas y propone realizar campamentos educativos a nivel distrital, regional o uno de carácter provincial.

Esta resolución también avanza comprometiendo como responsables directos de las prácticas pedagógicas territoriales a los coordinadores, directores y personal docente, como ejes fundamentales para concretar los objetivos propuestos. Esto es nuevo y parece avanzar haciendo extensiva la responsabilidad de los actores que están en el territorio para que los propósitos del programa se cumplan. Al respecto Chiara *et al* (2009) mencionan que los objetivos de los programas son elementos centrales que definen a los actores ya que indican el propósito con el cual se generan el sistema de relaciones entre actores en y del proceso de gestión. En los objetivos se evidencia el proceso de toma de decisiones en cuyo desarrollo los actores negocian y definen las prioridades a seguir y la permanente reformulación que estos sufren a lo largo del programa. En ese marco conceptual se interpreta que la resolución N° 4382/2010, delimita a través de sus objetivos, las funciones y alcances que el programa le otorga principalmente al plantel docente.

Los propósitos para ese año fueron los siguientes:

Brindar oportunidades de participación y organización para el disfrute y la socialización; Incorporar propuestas para el desarrollo del placer estético a través de manifestaciones artístico culturales; Planificar actividades que fomenten experiencias creativas con materiales diversos; acercar material específico sobre las manifestaciones artístico-culturales del mundo contemporáneo; Promover la implementación de proyectos recreativos viables e innovadores, que surjan de las iniciativas de la comunidad y que respondan a propuestas propias del período vacacional; estimular los valores de convivencia a través del diálogo y la reflexión; participar en acciones de solidaridad, cooperación y respeto por los demás; Impulsar la articulación de las acciones territoriales entre los distintos organismos provinciales y municipales, en el seno de las unidades educativas de gestión distrital, que aporten a un proyecto distrital basado en la viabilidad, adaptado a la etapa estival y atractivo para el destinatario; cubrir las necesidades nutricionales de la población infanto adolescente beneficiaria del programa, a través de la comunidad durante el período estival del servicio alimentario escolar; propiciar el goce efectivo del derecho a la salud; asegurar un aporte calórico-proteico adecuado; prevenir y tratar la desnutrición y promover la adquisición de hábitos alimentarios saludables y de higiene personal (Res. N° 4382/10:9).

Con respecto al año anterior, se observa la inclusión de actividades que desarrollen el placer estético a través de manifestaciones artísticas culturales y experiencias creativas con materiales diversos.

En referencia a esto, el posible éxito de los programas sociales que buscan generar inclusión social depende de la participación de los propios usuarios en la toma

de decisiones acerca del proyecto. Por ello, la sola participación en estos programas como usuarios no asegura que sus resultados sean satisfactorios.

En esa línea Donnelly *et al* (2002) señalan que la participación en programas de recreación física y deportes, producen beneficios en las áreas de salud, aprendizaje, resultados académicos, ciudadanía y democracia, liderazgo y motivación. Sin embargo, los autores señalan que existen barreras estructurales para la participación en actividades de recreación física, y desarrollan un modelo que reconoce 3 tipos de barreras (infraestructurales; superestructurales; procedimentales) y dos tipos de acceso (participacional y representacional)

Las barreras infraestructurales hacen referencia a que los programas deben ser gratuitos, con transporte accesible, la programación de las actividades deben tener en cuenta los tiempos y disponibilidad de los destinatarios, y las instalaciones deben ser accesibles en cuanto a los aspectos físicos y el ambiente.

Las barreras superestructurales se refieren a que deben diseñarse, implementarse y respetarse las políticas relativas a la equidad, la violencia y el acoso, la naturaleza de las actividades se debe diseñar adecuadamente para implicar, acoger e invitar a las poblaciones destinatarias y respetar las costumbres culturales, los líderes (profesionales o voluntarios) deben tener conciencia social adecuada, sensibilidad cultural, conocimiento del desarrollo del niño y capacitación técnica, y por último, los miembros individuales y sus grupos y comunidades deben expresar sus preocupaciones, ser escuchados, y actuar en conjunto para superar las barreras.

En referencia a las barreras procedimentales, las estructuras jerárquicas deben dar paso a las consultas amplias, la igualdad de representación, acción positiva y basada en la comunidad, empoderar a las personas para tomar sus propias decisiones y mantener el control de los programas, el apoyo social debe ser proporcionado o facilitado para grupos aislados o personas que necesitan ayuda para poder participar, las poblaciones deben ser conscientes de sus derechos y de los recursos que pueden estar disponibles para ellos.

En cuanto a los accesos, los autores plantean que es importante que los participantes sean capaces de determinar las formas, circunstancias y significados de su participación en el programa. Es adecuado pensar que dicha participación democrática sea lo más adecuada para fomentar el desarrollo de la ciudadanía y la inclusión social.

El principal apoyo para los procesos de inclusión se encuentra en aquellos entornos en los que los jóvenes forman parte de una estructura (por ej. perteneciente a

un club) pero no jerárquica, donde las actividades no se basan exclusivamente en el rendimiento de los deportes de competencia. El placer y la participación en los deportes son las actividades dominantes, donde es común la integración por edades. Por último, los autores plantean que las transiciones positivas de la niñez a la adolescencia y a la edad adulta son más probables de producirse si los jóvenes viven en un contexto en el que se encuentran físicamente seguros, personalmente valorados, socialmente conectados, moral y económicamente sostenidos, personal y políticamente facultados, y esperanzados sobre el futuro.

Este modelo de análisis tiene la ventaja de permitir la identificación concreta de las acciones que deben ser encaradas para superar las barreras sistémicas, e identifica a la clase social como la primera variable determinante socioeconómica en crear desigualdades sustantivas. Los autores mencionan que, según un estudio nacional estadístico realizado entre 1994 y 1996 en Canadá, existe una relación entre los niveles de ingreso familiares y participación en este tipo de actividades; cuanto más bajo es el nivel, menos posibilidades de participación. A su vez, bajos ingresos y bajos niveles de educación combinados con otras categorías de exclusión social, como el género y la etnia, parecen acrecentar el problema.

Existe una marcada coincidencia entre las autoridades, directivos y docentes entrevistados en considerar que los chicos y adolescentes que asisten al programa en el Municipio de La Matanza provienen de hogares humildes y de escasos recursos. Algunas de las palabras que utilizan autoridades y directivos dan cuenta de esto:

Son chicos de muy pocos recursos, tenemos chicos que vienen “del fondo”, mamás que vienen a comer, me interesa que vengan estos chicos, porque a lo mejor no tienen una contención familiar (...) a esta escuela vienen chicos “de atrás”, donde las casas son muy carenciadas, chicos con muchas necesidades (...) hay chicos que no tienen posibilidades y a una colonia no podrían acceder si no fuera por este programa.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta la evidencia sobre la situación de vulnerabilidad de población destinataria, el programa debe crear las condiciones necesarias para que se dirija hacia una verdadera inclusión social. Pensar los distintos aspectos del programa desde la óptica de las barreras de participación, permite generar información sobre el funcionamiento de este tipo de políticas.

La resolución N° 1 de diciembre de 2011 (que da lugar a la implementación en 2012) agrega, como algo inédito dentro del programa, la ampliación del destinatario a personas en contexto de encierro y a personas con discapacidad. Justifica esta novedad

haciendo referencia a que en ediciones anteriores se realizaron algunas experiencias previas en el marco del programa “Contextos de encierro” en cada distrito bonaerense.

En cuanto a los propósitos, mantiene los de la resolución anterior e incorpora como novedad que las propuestas corporales, deben “promover actividades deportivas y recreativas, con especial atención en aquellas que se desarrollen en el medio acuático”. Esto puede ser evidencia de la atención e importancia creciente de la natación como práctica corporal fundamental para el desarrollo del niño; actividad que difícilmente pueda promover la escuela durante el ciclo lectivo. En ese marco, el período estival parece constituirse en una instancia fundamental para poder brindar prácticas acuáticas en cada uno de los predios en que se da la implementación del programa. En el caso del Municipio de La Matanza, la Autoridad B explica que se desarrollan actividades acuáticas desde el verano del 2008: “Antes en la escuela lo mojábamos con una manguera y un baldecito, ahora tiene una clase de natación y una oportunidad de aprendizaje”. En esa línea la Autoridad C indica que “se hace mucho hincapié en las actividades acuáticas, hay una rotación de 40 minutos aproximadamente con actividades guiadas y orientadas para poder desenvolverse en el medio acuático”. Por lo expuesto se evidencia que, en el marco de la articulación del área de educación con el área de deportes municipal, las actividades acuáticas se vienen realizando en el municipio desde varios años antes de que se incorporen formalmente en el texto normativo de la resolución. También da cuenta de la evolución del programa en referencia a las actividades que se realizan.

La última resolución relevada para este estudio, N° 261 de noviembre de 2012, explicita que el Programa no se volverá a implementar en contextos de encierro, dando marcha atrás respecto de la resolución del 2011.

A la vez vuelve a ampliarse la población destinataria por la incorporación de niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes, que se espera encuentren en el programa los espacios adecuados para el intercambio, la participación y el desarrollo de actividades compartidas.

También agrega que el programa se constituye en un espacio propicio para promover el encuentro y la integración entre niños, niñas y jóvenes que comparten tareas y saberes, aprenden a disfrutar con los otros, comunicarse a través de diferentes lenguajes, asumiendo hábitos de vida saludable. Sus propuestas educativas propician la

convivencia, el trabajo en equipo, la cooperación, la relación con el ambiente mediante prácticas ludomotrices¹¹, recreativas, acuáticas, deportivas y artísticas.

Es evidente que el texto de la resolución (y probablemente los actores del Programa mismo) dialoga con el diseño curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Como evidencia de esto se pueden mencionar algunos relatos de autoridades de nivel provincial y municipal que dicen “queremos que los chicos tengan ganas y acceso a prácticas deportivas, acuáticas y ludomotrices”.....”la idea es tener una continuidad tanto en lo que realiza el municipio en las escuelas de deporte social como en lo que hacen en las escuelas durante el año a través del diseño curricular”. En esta línea, una profesora afirma “yo trato de hacer las mismas actividades que hago durante el año en la escuela porque es lo que se habló en la primera reunión. Que esto sea una continuidad de lo que se había hecho en la escuela, entonces generalmente hago las mismas actividades”. Aquí se puede observar que la presencia del diseño curricular se encuentra discursivamente presente tanto en el documento como en las autoridades, por un lado, como en el planteamiento de los lineamientos pedagógicos por parte de los profesores, por otro.

A través del texto se incluye en el programa de forma oficial a niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes¹². Complementando a la anterior, la resolución N° 262 de noviembre de 2012 establece específicamente el trabajo con alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, que serán incluidos en el servicio alimentario escolar y en las actividades físicas, artísticas culturales y de recreación que formen parte del programa en análisis, en cualquiera de sus modalidades propuestas. El documento reconoce que esta inclusión exige contemplar a los alumnos de educación especial que necesitan una propuesta específica para acceder al programa. Para darle continuidad a su proyecto educativo estos alumnos, requieren que la actividad o propuesta de verano considere la atención temprana del desarrollo infantil, genere proyectos productivos de formación laboral e incluya a los alumnos con discapacidad de alta complejidad (discapacidad múltiple), para garantizar la continuidad de atención durante el receso estival.

¹¹ Este término, aparece en los diseños curriculares de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, como contenido a enseñar dentro de los ejes organizadores de contenidos, corporeidad y motricidad en el juego y en el jugar en nivel inicial, y corporeidad y sociomotricidad en el nivel primario y secundario.

¹² Si bien para la implementación del año 2013, la Provincia de Buenos Aires dicta una resolución específica para niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes, según las entrevistas realizadas en este trabajo, el Municipio de La Matanza venía implementado este tipo de acción de verano desde el año 2009.

Como novedades, el programa propicia acciones tendientes a la estimulación de la creatividad a través de diferentes lenguajes artísticos, favorecer la vida al aire libre, la convivencia en ámbitos que favorecen el trabajo en equipo, la participación de contingentes compuestos por niños y jóvenes que provienen de las diferentes sedes. Y para los cierres, la resolución introduce una modificación, mencionando en vez de campamentos, encuentros educativo-culturales distritales, regionales o provinciales, alentando el intercambio y la comunicación de experiencias en el campo del arte y la educación física (Res. N° 261/2012).

En relación con las acciones y actividades que propicia el programa en su resolución de creación, cuando se les consultó a los chicos los motivos por los cuales concurren a la colonia, en general las respuestas se refieren a las prácticas corporales que realizan y lo bien que la pasan: “Por la pileta, porque venimos a jugar y divertirnos” (Brisa, 9 años) “Porque es en el colegio, mi colegio, para jugar” (Valentina, 6 años) “Por la pileta, venimos a disfrutar, nos gusta estar compartiendo cosas” (Jony, 12 años). “Para jugar” (Belén, 13 años) “Para pasar el día con amigos, pasarla bien” (Nicole, 12 años).

Los testimonios sobre los motivos de asistencia al programa se vinculan con la expectativa de generar sensaciones de bienestar de compartir con el otro, jugar, estar en la pileta, disfrutar. Al respecto Rovira *et al* destacan que las actividades de ocio generen un buen recuerdo en los destinatarios del programa, “el poder de rememoración es quizás una de las virtudes educativas más interesantes que posee la experiencia de colonia” (1996:175).

Respecto de los propósitos, la edición 2013 del programa mantiene los mismos que el año anterior.

Al analizar el significado de los cambios en una política pública de este estilo (tal como se observa en su fundamentación) Lahera (2004) distingue cuatro etapas desde el punto de vista analítico en el proceso de evolución de las políticas. Menciona que toda política pública tiene su momento de origen, de diseño, de gestión y, por último, de evaluación. En cualquiera de estas cuatro etapas, el o los programas que se desprendan de esa política pública pueden ser modificados, mejorados o cambiados por otros. El autor señala que para que este cambio suceda deben coincidir una preocupación social, la existencia de una solución técnica y el apoyo político necesario.

Como ya se ha mencionado, la lectura sistemática de las sucesivas resoluciones parece dar cuenta de la incorporación dentro del programa (como parte de su

fundamentación) de ideas y propuestas de otros programas con los cuales se ha articulado, incorporando discursivamente sus fundamentos. De allí que podría hipotetizarse la existencia de un proceso de “aprendizaje” o retroalimentación horizontal entre programas a medida que avanzan en su implementación.

En este sentido, merece analizarse y conceptualizar como se construye el discurso que aparece en los textos de las resoluciones analizadas en el presente trabajo.

El discurso según Bernstein (1984) es un término polisémico y complejo. A través de él, se puede analizar la distribución del poder y los principios de control entre grupos sociales. En este sentido, el discurso es estudiado como una unidad lingüística mayor que la frase y como la expresión de una subjetividad consciente.

El autor manifiesta que los discursos institucionales (como lo son los producidos en las resoluciones que se analizan aquí) tienen funciones constitutivas y regulativas que se proponen orientar al sujeto a posiciones deseadas. Teniendo en cuenta este análisis, es posible pensar que un texto (resoluciones EAV) nunca es exterior a un discurso, y que su producción no viene de un sujeto exterior al discurso.

Bernstein nos indica que:

El discurso podría ser considerado, no como un conjunto de significados relacionados con representaciones o referentes estáticos sino como una práctica social de producción/clasificación de significados, o una práctica que sistemáticamente forma los objetos de los cuales habla, es decir, sus categorías. El discurso sería una práctica de regulación general de textos. Los objetos, conceptos y teorías intrínsecas constituirían el dominio de la práctica discursiva, en otras palabras, el dominio del discurso (Bernstein, 1984:8)

Entonces según lo expuesto, los discursos que aparecen en los textos de las resoluciones del programa no pueden ser interpretados en abstracto, sino que sus palabras deben ser analizadas como un mecanismo que pretende generar cierto tipo de prácticas específicas, para que la política pública que representan se vea plasmada en cada municipio de la Provincia de Buenos Aires y, además están emparentados con otros textos de formulación de políticas.

Siguiendo con el análisis que realiza Bernstein sobre el discurso, el autor menciona que existe un discurso regulativo general (DRG), que responde a las funciones de los discursos de Estado, cuyo objetivo es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales a través de las ideologías que este incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad. Este DRG tendría el efecto de que todos los discursos regulativos específicos estarían subordinados a sus principios.

En el caso de estudio, el discurso pedagógico oficial (DPO), como discurso regulativo específico, estaría expresándose en los textos de las resoluciones que se analizan, ya que el programa EAV tiene su origen en una dependencia estatal educativa como es la Dirección General de Cultura y Educación. Este discurso constituye el mecanismo activo a través del cual las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas, es decir, que busca en la educación colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas.

El DPO es desubicado o reubicado en otros textos dentro del espacio pedagógico mediante un proceso que se denomina recontextualización. La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Tienen correspondencia ideológica con ideas políticas definidas y objetivos políticos específicos e incorporan objetos, temas enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas (Bernstein, 1984). Este proceso de recontextualización puede observarse en lo señalado más arriba.

En relación con la práctica pedagógica, el DPO proporciona las bases para la organización del tiempo, del espacio (espacio pedagógico legítimo o no) y la recontextualización del discurso, ya que la práctica pedagógica según el autor, constituye un intento por controlar la transformación de la experiencia de las relaciones sociales específicas de transmisión/adquisición. En definitiva:

El discurso pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos. Esto significa que entre todas las formas posibles de práctica pedagógica, el discurso pedagógico restringe el rango y el tipo de las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación dentro de un orden legítimo específico (Bernstein, 1984: 35).

Por lo tanto, los textos de las resoluciones del programa EAV están atravesados por los discursos que pretenden orientar las prácticas específicas de las políticas públicas.

Continuando con el análisis de las resoluciones del programa, y respecto de las prácticas corporales que se ofrecen a los destinatarios, la última resolución analizada hace referencia a prácticas recreativas y deportivas con intencionalidad educativa.

Al respecto de las recreativas, Donnelly *et al* (2002) señalan que existen muchas formas de recreación que involucran movimiento, como jardinería, ejercicios, danza y deportes. La amplitud de las posibilidades que ofrece la recreación hace que estos

programas tengan grandes dificultades para ser sometidos a estudios de investigación rigurosos, lo cual genera que exista escasa evidencia empírica sobre los efectos que producen en sus destinatarios las políticas que incorporan actividades recreativas en sus estructuras.

Dentro de las prácticas recreativas, como se menciona más arriba, las autoridades hacen referencia a las prácticas ludomotrices, término, relacionado con el diseño curricular jurisdiccional, y que hace referencia al juego como actividad educativa a enseñar.

Merece señalarse que en los diseños curriculares de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires el juego aparece como una actividad imprescindible para el desarrollo integral del ser humano, atribuyéndole un real valor educativo. Según Paredes Ortiz (2003) citado en esos documentos, la ocupación del niño en la clase de Educación Física en el nivel primario (destino prioritario del programa EAV en el Municipio de La Matanza) se caracteriza por ser fundamentalmente lúdica. Fundamenta esta afirmación en el hecho de que los niños tienen una disposición psíquica favorable hacia este tipo de actividades, que ayudan a la formación de convicciones y les exigen el cumplimiento de reglas orientadas siempre a acciones colectivas e individuales adecuadas

Las prácticas deportivas, no tiene un lugar preponderante en los documentos, ya que son nombradas junto con otras prácticas corporales; sin embargo, luego de haber realizado el trabajo de campo puede afirmarse que tienen un fuerte presencia entre las actividades propuestas.

Cabe señalar que las prácticas deportivas, enmarcadas dentro de la institución escolar en la asignatura Educación Física, tienen varios propósitos. Uno de ellos es la incorporación de los alumnos en las formas culturales del grupo en que vive, a fin de conseguir su socialización. Este proceso es interpretado de distinto modo; para Contreras Jordán (1998) este proceso pretende tener una doble función, por un lado compensar las desigualdades de origen eliminando situaciones de injusticia a través de las actividades propias que se plantean en la clase, y por otra, facilitar la reconstrucción de los conocimientos y pautas de conducta que el niño asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Es allí donde se desarrolla la creencia extendida de la naturaleza educativa del deporte.

Aquí cabe preguntarse sobre las limitaciones de esa concepción de naturaleza educativa y si es posible reconstruir la idea de un deporte escolar y contextualizado, más adecuado a las necesidades de los niños y niñas destinatarios el Programa EAV.

Para Donnelly *et al* (2002), los programas organizados de recreación han sido tradicionalmente conducidos de un modo paternalista, a menudo bajo el propósito del control social. Por lo tanto es necesario distinguir esos programas y oportunidades orientadas al control social, de aquellas que facilitan el desarrollo y la participación comunitaria. También reconocen que los programas destinados específicamente para los niños pobres o en situación de alto riesgo, pueden finalmente tener un efecto significativo de desarrollo y participación en la población a la que son dirigidos.

Ministerios, direcciones y áreas provinciales y municipales intervinientes en el programa EAV

En esta sección se presentan cada uno de los organismos, definidos como actores, que ejercen algún tipo de incidencia en el proceso de gestión. Son unidades reales de acción en la sociedad, tomadores y ejecutores de decisiones. Los actores, no siempre ocupan un lugar estratégico en el proceso de toma de decisiones; a veces su lugar es periférico, pero esa posición puede ir modificándose en el desarrollo mismo del proceso de gestión. Estos actores definen sus roles y funciones, ámbito de actuación, nivel de institucionalización, objetivos, estrategia y táctica; recursos y niveles de autonomía para llevar adelante la gestión (Chiara *et al*, 2009).

Desde sus comienzos en el año 2000 hasta la acción de verano 2013 la Dirección General de Cultura y Educación¹³ de la provincia de Buenos Aires fue la unidad político institucional responsable de implementar el programa; por su parte las diferentes municipalidades lo hicieron a nivel territorial.

También desde su inicio la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires fue la unidad que coordinó la implementación del programa con o en los municipios participantes. La resolución N° 326 de febrero de 2000 establece a la DGCyE como la instancia que determina, autoriza y establece las pautas necesarias para la implementación del programa en su primer edición. Al año siguiente (Res N°

¹³ Cabe destacar que si bien es una dirección dentro de la estructura de la Provincia de Buenos Aires, cumple la función política administrativa de un ministerio, motivo por el cual ocupa ese lugar en los ejes de clasificación.

6343/2000) se incorpora un nuevo organismo que no depende de Educación. Para la segunda edición del programa (verano del 2001), el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano participa con aporte de fondos en el verano del 2001.

Un nuevo ministerio se incorpora al año siguiente. El texto de la resolución N° 20034 de diciembre de 2002, incluye al Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, realizando acciones conjuntas con la DGCyE para la implementación.

Respecto de la oferta pedagógica ese año está a cargo de las direcciones provinciales de cada nivel educativo, pero será la dirección de Educación Física quien lleve adelante la coordinación operativa. Se conforman en cada distrito y sede, equipos de decisión y ejecución distrital e institucional respectivamente. El primero es el responsable de la determinación de las sedes donde funciona el programa en el distrito. El segundo es el responsable del proyecto pedagógico recreativo y la preservación y cuidado de las instalaciones escolares. Lo anterior permite hipotetizar que la inclusión de nuevos ministerios en la estructura de diseño y sostenimiento del Programa, que amplía redes de implementación dentro de los municipios, es una respuesta a la profunda crisis institucional y política que sufre el país a fines del año 2001, que ante nuevas necesidades sociales exige de mayores recursos.

En la resolución N° 5556 de noviembre de 2003, se observa que el programa comienza a llamarse “Programa Escuelas Abiertas en Verano”. A su vez, a los fines de su organización y ejecución, se conforman a nivel central la Unidad de Gestión Provincial; en todos los distritos de la provincia, la Unidad de Gestión Distrital y, en cada sede, la Unidad de Gestión Institucional.

Durante las siguientes tres ediciones (según se expresa en las resoluciones de la DGCyE N° 4764/2004, N° 2/2005 y N° 4620/2006, para su implementación en los años 2005, 2006 y 2007 respectivamente) el programa no sufre modificaciones en cuanto a su organización y ejecución, pero el Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, cambia de denominación a Ministerio de Desarrollo Humano a partir del verano de 2005.

En la resolución N° 3887/2007 se indica como novedad, que para la implementación en el verano 2008, se incorpora (en el mismo nivel de participación que los otros ministerios) el Ministerio de Salud con el objeto de prevenir, promocionar y promover acciones inherentes al cuidado de la salud.

En la resolución N° 4940/2008, el Ministerio de Desarrollo Humano pasa a llamarse, Ministerio de Desarrollo Social, manteniéndose sin cambios los demás aspectos.

En los años sucesivos, las resoluciones N° 3620/2009, N° 4382/2010, N° 1/2011 y N° 261/2012, mantienen los mismos ministerios, direcciones y áreas intervinientes en el programa y encargadas de llevar adelante la implementación de esta política pública.

Aquí se observa que desde sus inicios, el programa ha tenido cambios en cuanto a los organismos de Estado intervinientes en su diseño e implementación. Siempre es un programa que depende del área de educación, pero en aquellos momentos en que emergen preocupaciones por la salud de la población destino o por su bienestar social y comunitario, se amplía la participación a los ministerios de Salud y Desarrollo Social.

Lo mencionado se refleja en las palabras de la Autoridad A que manifiesta: “Siempre el programa involucra o se conforma con la articulación de políticas públicas en relación al ministerio, la Dirección General de Cultura y Educación en relación al Ministerio de Salud y el de Desarrollo Social”.

En este sentido Donnelly *et al* (2002) sostienen que para poder tener éxito, los programas que pretenden generar inclusión social a través de la recreación deben realizar abordajes integrales y sistémicos desde diferentes áreas de gobierno como se puede observar en el caso de EAV.

Pautas para Implementación

Tal cual lo dice su nombre, tanto en las ediciones anteriores (P.re.co.ve) como en las actuales (EAV), la implementación del programa se da durante el período de receso escolar de verano, a través del área de educación de los diferentes municipios de la provincia de Buenos Aires, ya que el mismo se sostiene con fondos de ese Ministerio y los docentes son designados por actos públicos, conforme el procedimiento habitual y regulado por la normativa.

Para analizar la implementación de programas sociales como EAV, resulta importante profundizar sobre el régimen de implementación del mismo. Por este se entiende al “conjunto de condiciones que – desde las distintas dimensiones (funcional, material y política)- organizan los arreglos entre los participantes de la gestión de las políticas” (Chiara *et al*, 2009:65).

Esas “condiciones” que organizan los arreglos entre los participantes de la gestión se plantean desde tres dimensiones:

- La funcional está compuesta por las competencias y funciones de cada uno de los niveles de jurisdiccionales y las políticas públicas de descentralización.
- La material refiere a los mecanismos y sentidos a través de los cuales el Estado redistribuye el excedente no solo a través de las políticas tributarias, sino también en relación a como se asigna el gasto.
- La política remite a los niveles de autonomía de los actores (tanto gubernamentales como de la sociedad), a las reglas del juego (formales e informales) que regulan las relaciones intergubernamentales, a la capacidad de representación, a las exigencias de capacidades puestas en juego desde los cambios funcionales, y también a los modos como se articulan estas con el sistema político partidario (Chiara *et al*, 2009).

Es importante destacar que estas dimensiones se encuentran presentes atravesando cada uno de los aspectos presentes en la implementación del Programa EAV que se indican abajo. A lo largo del análisis que se realiza de estos aspectos, se aborda de manera transversal cada una de las tres dimensiones (funcional, material y política) ya que no es posible caracterizar cada uno de ellos, sólo desde una sola dimensión sin abordar los vinculados a las otras (Chiara *et al*, 2009).

A continuación se realiza una descripción de los cambios y continuidades programa a lo largo de los años, atendiendo especialmente las características del proceso de implementación del mismo como se presentan en las resoluciones:

- Sedes y modalidades.
- Duración, horarios, cronograma, y destinatarios del programa.
- Equipos de toma de decisiones y ejecución.
- Planta orgánica funcional (cobertura de cargos), propuesta pedagógica y capacitación.
- Supervisión, evaluación y cierre del programa.

Sedes y modalidades

Las distintas resoluciones, especifican las modalidades de implementación del programa y las características de las sedes donde tendrá lugar. A continuación se detallan sus continuidades y cambios a lo largo de los 14 años de duración.

En el año 2000 solo se especifica que el programa funcionará en los establecimientos educativos en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires que fueran especialmente destinados a implementar el programa. En el año 2002 se determinan cuatro tipos de sedes que por sus características resultan apropiadas para la instalación de un comedor de verano, tanto para la asistencia alimentaria como pedagógico-recreativa. Estas son:

1. Sedes ubicadas en instituciones educativas que concentran la atención de matrícula distrital (EGB-CEC-INICIAL-ESPECIAL-CEF), y con un mínimo de 150 alumnos
2. Sedes ubicadas en instituciones educativas que atiendan solo a su población escolar, en carácter de excepción, y justificadas por causas de fuerza mayor.
3. Sedes ubicadas en un predio municipal y/o sociedad intermedia donde se desarrolle toda la actividad pedagógica-recreativa y alimentaria.
4. Sedes que desarrollen su acción en forma mixta; es decir la actividad pedagógica recreativa en un lugar y la asistencia alimentaria en otro.

Ese año sólo se abren sedes con más de 150 alumnos y las sedes con menos de ese número de alumnos son autorizadas excepcionalmente con menos personal docente y sin director.

En la implementación del año 2005, se repiten las especificaciones del año anterior y se agrega una quinta sede: los Centros de Educación Física (CEF), sólo con actividades recreativas.

En el 2006 se repiten las especificaciones sobre las sedes, y las modalidades quedan definidas de la siguiente manera:

1. Atención del servicio alimentario escolar simple.
2. Servicio alimentario escolar y propuesta recreativa.

En el 2007 se agrega una tercera modalidad que incluye solamente una propuesta recreativa.

En el 2008 las modalidades pasan a llamarse caracterizaciones, quedando establecidas de la siguiente manera:

1. Caracterización 1: Servicio alimentario escolar.
2. Caracterización 2: Servicio alimentario escolar y propuesta recreativa.
3. Caracterización 3: Propuesta recreativa.

En el 2011 el programa realiza algunas modificaciones en cuanto a las sedes y las modalidades. Las primeras quedan de la siguiente forma:

1. Sedes que desarrollen su acción en forma mixta; es decir la actividad pedagógica recreativa en un lugar y la asistencia alimentaria en otro.
2. Sedes ubicadas en un predio municipal y/o sociedad intermedia donde se desarrolle toda la actividad recreativo - alimentaria.
3. Sedes ubicadas en instituciones educativas que concentran la atención de matrícula distrital.
4. Sedes ubicadas en instituciones educativas que atiendan solo a su población escolar.

Las modalidades quedan estructuradas de la siguiente manera:

- Modalidad 1: Propuesta recreativa
- Modalidad 2: Atención del servicio alimentario escolar y propuesta recreativa.
- Modalidad 3: Atención del servicio alimentario escolar.

Al respecto de los motivos de la modificación en la caracterización de las sedes, la Autoridad B entrevistada manifiesta que “en un primer tiempo la EAV había sido pensada como una posibilidad de continuidad del comedor escolar. Después la idea fue avanzando para que sea un proyecto pedagógico donde los pibes, aun durante el espacio de vacaciones, pudieran ir a la escuela a trabajar, a hacer actividad física”.

Hasta el año 2009, las modalidades 1 y 3 estaban invertidas en referencia a como se presentan ahora. Este cambio, dificulta el análisis comparativo del programa a lo largo del tiempo e impide darle un adecuado seguimiento y evaluar su efectividad.

La Autoridad A de nivel provincial justifica este cambio diciendo que “Antes era al revés, ahora lo primordial no es el comedor como era antes, se considera que la 1 tiene que ser solo recreativo, la 2 es la mixta, recreativo y SAE, la 3 es solo comedor”.

Esta modificación en el orden en el cual se explicitan las modalidades en el programa, no parece tener influencia en la importancia que se le atribuye a cada una de ellas, si es que se sigue haciendo lo mismo en la implementación de la política.

La Autoridad A profundiza lo mencionado manifestando que “hoy tenemos la menor matrícula en la modalidad comedor, y la mayor en la modalidad 2, que es la de recreación con comedor y luego la recreación sola. Hoy podemos decir que son muchos menos los chicos que solo van a comer”. Este testimonio intenta dar cuenta del avance y evolución del programa, sin embargo, según los datos relevados en el Municipio de La Matanza durante la implementación 2013, 6 establecimientos educativos pertenecen a la modalidad 1 (solo recreación), 37 adoptan la modalidad 2 (Recreación y comedor), y 55 son modalidad 3 (solo comedor). En comparación con los datos relevados de la implementación 2012 donde 4 sedes adoptan la modalidad 1, 37 la modalidad 2 y 70 la modalidad 3, se nota una disminución en la cantidad de sedes que solo brindan servicio alimentario de un año al otro, sin embargo el número de escuelas en La Matanza que tienen solamente comedor, siguen siendo superiores a las que brindan recreación y servicio alimentario.

En referencia a la matrícula, Vianna *et al* (2002) plantean que las políticas sociales de este tipo, muchas veces sobrevaloran y difunden el número final de participantes sin detenerse en el registro de cuánto tiempo permanecen cada uno en el programa, y si ese tiempo es suficiente para producir algún tipo de efecto deseable.

Como ya se ha mencionado, durante la etapa de recolección de datos, se visitaron 6 escuelas ubicadas en el Municipio de La Matanza. La coordinación del programa facilitó las planillas “ANEXO 7”, en las cuales las directoras de las escuelas informan a la coordinación los datos de los destinatarios que concurren a cada establecimiento. Las planillas obtenidas remiten los datos de los chicos inscriptos en la primera semana del programa, no obstante es posible que la inscripción vaya aumentando con el correr de los días de implementación del programa. Se realizó un control sobre los nombres de los chicos que se repetían en las planillas del año 2013 con respecto a las de 2012. De los datos obtenidos se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Comparación del comportamiento de la matrícula en la implementación del año 2012 y 2013

Escuela	Inscriptos en el 2012	Inscriptos en el 2013	% de chicos inscriptos en el 2013 que asistieron en el 2012
Escuela ubicada en el tercer cordón de La Matanza	150 chicos	116 chicos	35 % (41 chicos)
Escuela ubicada en el tercer cordón de La Matanza	153 chicos	67 chicos	32 % (22 chicos)
Escuela ubicada en el segundo cordón de La Matanza	84 chicos	32 chicos	47 % (15 chicos)
Escuela ubicada en el segundo cordón de La Matanza	85 chicos	68 chicos	20 % (14 chicos)
Escuela ubicada en el primer cordón de La Matanza	124 chicos	78 chicos	30 % (27 chicos)
Escuela ubicada en el primer cordón de La Matanza	29 chicos	33 chicos	30 % (10 chicos)

Fuente: Planillas ANEXO 7 donde figuran los datos de matrícula por escuela.

Se observa que en el mejor de los casos el porcentaje de participantes que asistió 2 años seguidos al programa no superó el 47%. Considerando lo que plantean los estudios tomados como antecedentes, Vianna *et al* (2009) indican que la baja capacidad para retener matrícula en programas que pretenden generar inclusión social, provoca que no se puedan concretar sus objetivos, y a su vez, no producen ningún efecto relevante sobre el proceso de socialización. En este sentido, cabe preguntarse por el alcance de la propuesta para los chicos y chicas que solo asisten 1 año e indagar si han permanecido en el sistema educativo durante el ciclo lectivo.

Duración, horarios, cronograma, y destinatarios del programa.

A continuación se presentan los cambios y continuidades del programa desde su primera edición en el año 2000 hasta el 2013, en referencia a los horarios, duración, cronograma y destinatarios. Los datos dan cuenta de la evolución que fue experimentado el programa a lo largo de los años desde el aspecto discursivo y operativo en la implementación.

Cuadro 4: Cambios y continuidades en la duración, horarios, cronograma y destinatarios del programa, período 2000-2013

Detalle/Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Duración del programa	15 de enero al 29 de febrero	1 de enero al 28 de febrero	26 de diciembre al 28 de febrero	1 de enero al 14 de febrero	1 de enero hasta 13 de febrero	3 de enero al 11 de febrero	1 de enero al 10 de febrero	1 de enero al 9 de febrero	1 de enero al 8 de febrero	1 de enero hasta el 10 de febrero	1 de enero hasta el 10 de febrero	1 de enero al 11 de febrero	1 de enero al 10 de febrero	1 de enero al 8 de febrero
Carga horaria	9.30 a 12.30 hs	No específica	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas	No específica	No específica	No específica	3 horas mínimo	3 horas mínimo	3 horas mínimo	3 horas, turno mañana	3 horas, turno mañana
Destinatarios	No específica	No específica	No específica	Niños y niñas en situación de riesgo socio educativo	Niños y niñas en situación de riesgo socio educativo	Población infante adolescente	Población infante juvenil	Población infante juvenil	Población infante juvenil	Población infante adolesc.	Población infante adolesc.	Población infante adolescente	Población infante adolescente	Población infante adolesc.
Cronograma de acciones preparatorias	No específica	No específica	No específica	Durante noviembre y diciembre	Durante noviembre y diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante noviembre y diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre	Durante el mes de diciembre
Otras especificaciones	Una hora para actividades deportivo-recreativas, una para artísticas y una para almorzar	No específica	El programa se implementó en medio de una profunda crisis	La actividad debe ser pedagógica, recreativa y alimentaria	La actividad debe ser pedagógica, recreativa y alimentaria	No específica	Se elaborará un proyecto distrital	La relación alumno será la establecida por la normativa	La relación docente alumno será la establecida por la normativa vigente	No específica	No específica	No específica	No específica	No específica

Fuente: Resoluciones del programa EAV de la Dirección General de Cultura y Educación.

Como se observa en el cuadro, salvo en las primeras 3 ediciones del programa, siempre la duración fue de 5 semanas comenzando la primer semana del mes de enero y finalizando la segunda del mes de febrero. Las escuelas que brindan el servicio alimentario durante el año no lo suspenden, sin embargo las actividades no continúan.

En este punto es importante señalar y preguntarse por qué la parte recreativa se interrumpe y solo se brinda durante 5 semanas, cuando las propuestas que se dan en el ámbito privado cubren todo el período de receso escolar. En referencia al acortamiento del período de implementación, durante las observaciones pudo identificarse que esto tiene una justificación burocrática y no pedagógica. Los testimonios de los actores entrevistados señalan que las acciones que se deben llevar a cabo desde la finalización del ciclo lectivo hasta el comienzo del programa (que desde la cuarta edición es a comienzos de enero) requieren gestiones administrativas que demandan un mes para su realización y para ello se destina el mes de diciembre entero; estas son:

- Difusión del programa.
- Definición del proyecto distrital.
- Presentación de proyectos institucionales.
- Presentación del proyecto del aspirante a coordinador distrital.
- Definición del proyecto de coordinación distrital y su elevación a la UEGP.
- Designación del coordinador distrital.
- Inicio del servicio alimentario escolar de verano
- Designación del personal docente y no docente.

En referencia a este período de preparación de las acciones de verano, que se extiende a lo largo del mes de diciembre, la Autoridad A señala como una dificultad los tiempos con que la resolución llega a los municipios:

La normativa tendría que llegar con la anticipación necesaria, pero aún dentro del mes de diciembre no es lo mismo al principio que al final, a veces se hace más dificultoso en el cierre de una gestión, presentar autoridades y todo eso, pero nosotros sabemos que es fundamental que vaya llegando y nos preocupa muchísimo.

Justificando su posición respecto del escaso tiempo que se dispone para la organización de programa, entre la finalización del ciclo lectivo y el comienzo del verano, la Autoridad D argumenta:

Se tendría que avisar mucho tiempo antes del programa, hay muchos directores que no agarran las escuelas de verano, toman vacaciones y delegan en otros docentes. Entonces hay que promocionar 2 meses antes la actividad y modalidad en la escuela, para que el pibe se anote si es que se cubrió el cupo de esa escuela, el directivo le informe en que escuela del barrio se puede anotar porque en la suya no hay más lugar.

Las autoridades entrevistadas manifiestan su preocupación por los tiempos que parecen necesarios para preparar y llevar adelante el programa; sin embargo ante esta situación, lejos de proponerse agilizarlos o anticiparlos en el calendario parecen acordar un modo de resolución burocrático, que reduce el período de desarrollo del programa afectando, seguramente, el alcance de sus acciones. Siguiendo el análisis de Donnely *et al* (2002), esto puede ser entendido como un indicador de problemas de acceso a la participación, donde coinciden, en parte, las tres tipos de barreras (infraestructura, superestructura y procedimiento). En comparación con la cantidad de semanas que ofrece una colonia privada (alrededor de 11), la propuesta del Programa EAV ofrece menos de la mitad. Para que su implementación se encaminara hacia un verdadero proceso de inclusión social deberían atenderse las barreras y, en este caso por ejemplo, anticiparse la puesta en marcha de las acciones de gestión.

Con respecto a la carga horaria, el programa siempre tuvo una duración de 3 horas reloj, y las actividades se ubicaban principalmente en el turno de la mañana. A medida que pasaron los años se planteó la posibilidad de implementarlo en turno tarde, o bien se habilitó a que cada distrito decida la franja horaria a desarrollar las actividades.

Desde la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, la Autoridad A plantea que “antes la resolución tenía pautado el horario, ahora ya no se pauta de tal hora a tal hora, porque lo importante es que el niño y el adolescente vaya, nos pasaba con sedes que solicitan un horario vespertino, de 17 a 20 hs. porque de esa manera pueden tener acceso los adolescentes”.

En el caso del Municipio de La Matanza, la modalidad 2, que es la que se analiza, funciona en el turno de mañana en las escuelas en el horario de 9 hs. a 12 hs. Dentro de ese horario deben incluirse el desayuno, el viaje al predio, las actividades recreativas y el almuerzo. Con respecto a esta situación, una de las directoras de las escuelas plantea que “son más de tres horas las que los chicos vienen a la escuela, calculá que vienen 8.30 y se van 12.30, o sea que es más abarcativo”. Por lo tanto, el horario real excede el pautado por la normativa. Esta situación se repitió en 5 de las 6 escuelas visitadas, la restante cumplía el horario de tres horas. Con respecto al horario

es importante remarcar que la Autoridad D dice que “lo cambiaría; que en vez de ser 3 horas, sean 4, para que el chico tenga una hora más de recreación o de pileta y el profesor tenga ese tiempo más allá de cobrar más, para dar más actividad”. A su vez, la Autoridad C del área de deportes municipal, propone también una extensión del horario “creo que una cuestión que estaría muy buena es armar una jornada completa, pero se debe trabajar en una mayor inversión, habría almuerzo, desayuno y merienda y se tendrían que construir más predios con pileta”.

Con respecto a los destinatarios del programa, hasta la edición del año 2004 fueron niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Luego de ese año se amplían los destinatarios hasta adolescentes o jóvenes (según el año de la resolución). Sin embargo esto no quita que debidamente justificado por la jurisdicción los destinatarios puedan ampliarse a otros perfiles.

Aquí se observa que el programa, durante su implementación en el año 2003 y 2004, fue pensado como una política social focalizada, donde la prestación que dió el Estado estuvo dirigida a un subgrupo dentro del universo que se encuentra en una situación de privación.

Sin embargo, a partir del 2005, el programa se orientó hacia una política social universal, donde a través de la prestación el Estado beneficia a todos sus ciudadanos, sin tomar en cuenta el nivel socioeconómico, pobreza u otras cuestiones que los discriminen.

Cabe destacar que las políticas sociales universales son proactivas, ya que tienden a prevenir situaciones de privación, en cambio las focalizadas son reactivas porque actúan una vez que la privación ha sucedido (Adelantado y Scherer, 2008).

En línea con la ampliación de los destinatarios, la Autoridad A plantea que “la resolución ya no habla de edad, es infantil y juvenil, y que cada distrito va viendo en función de sus necesidades” (...)”Hoy la mayoría de las sedes tienen grupos de inicial, de primaria y de adolescentes, porque en muchos casos se acerca la familia y trae”. En este sentido, el Municipio de La Matanza fue ampliando su población destinataria en la implementación en el territorio articulando con escuelas medias. Así lo evidencian las autoridades municipales del área de educación y deportes cuando plantean que “el programa en los últimos años se vino extendiendo para tomar la franja de adolescentes y nosotros generamos un predio para que vayan ellos” (...)”Las edades que manda el programa son de 6 a 12 años, lo que no significa que la escuela arme algún grupo de adolescentes y atendamos directamente ese grupo que va desde los 13 a los 18 años”.

Pero esta extensión de la edad parece estar mediada por un requisito especial para poder incluir adolescentes en la actividad. La Autoridad D, del área de educación municipal indica que “el programa está pensado para chicos de 6 a 12 años, pero si el chico está matriculado en la escuela y excede esa edad, puede estar en el predio. Las escuelas secundarias pueden participar mediante la presentación de un proyecto especial, para que sus alumnos vayan a otro predio separados de los de primaria”.

Aquí parece plantearse un doble problema que tiene que ver por un lado, con el acceso de los adolescentes a la actividad, que no parece ser automático (más allá de estar indicado en la resolución) y requiere de la presentación de un proyecto especial que justifique su participación. Y por otro lado, la autoridad deja en evidencia que si el chico no está matriculado en la escuela no puede incorporarse al programa. Esta situación lleva a preguntar sobre si realmente el programa está alcanzando a toda la población o solo se restringe a los que van a la escuela. Vianna *et al* (2009) plantean una situación similar en un programa en un asentamiento en Brasil, donde en un principio el acceso estaba restringido a los niños que estuviesen dentro del sistema educativo o en el sistema municipal. Según los autores, esta norma de participación en el programa podría interpretarse como una motivación a matricularse en una institución educativa, sin embargo también podría estar limitando la inclusión, o generando doble exclusión (de la escuela y del programa) vulnerando los derechos de los destinatarios.

En el caso brasilero, la norma se fue flexibilizando a medida que los coordinadores del programa notaron que dejaba a muchos niños fuera. En el Programa EAV que se analiza, la falta de matriculación de niños o adolescentes a la escuela puede afectar también parcialmente a la participación. Este problema se ve reflejado en las palabras de una de las directoras entrevistadas, quien está a cargo de una de las escuelas quien plantea:

En la reunión nos dijeron que los chicos podían ir hasta los doce años, pero cuando le pregunto a X, me dijo hasta los 14, siempre y cuando estén escolarizados y sean nuestros en la primaria. Pero nosotros tenemos la secundaria contigua a esta, son alumnos nuestros, de acá pasan allá, y cuando me ven me dicen: No me puedo quedar? Y yo no puedo decirles que no, y que hago? A la pileta no van pero si vienen acá y hacen una actividad recreativa (Directora A)

En este caso, la directora por iniciativa propia les está abriendo las puertas de la escuela a esos adolescentes; sin embargo ellos no pueden acceder a la actividad completa en los predios deportivos con natación.

Otra directora, cuando se le consultó si los chicos de menos de 6 y más de 12 podían asistir al predio recreativo, manifestó que “no, nosotros respetamos las edades” (Directora B). Otra indica que “la actividad de pileta es para chicos de 6 a 12, si hay chicos que tienen hermanitos pueden venir a comer, pero no pueden ir al predio, porque el seguro cubre la edad escolar de 6 a 12” (Directora C).

Es evidente que existe una disociación entre la letra de la resolución (donde el texto plantea un amplio alcance de destinatarios como política universal) y la implementación, dado que en la práctica parece no funcionar en la dirección deseada. En este punto puede pensarse que (por motivos administrativos) el área de educación municipal restringe el alcance solo a los chicos y chicas en edad de escuela primaria y escolarizados.

Equipos de toma de decisiones y ejecución

En este apartado, que se ubica dentro de lo que se denomina la implementación del programa, toman relevancia los actores que se encuentran involucrados en los procesos de gestión de una política pública. Se define a los actores sociales como “formas concretas, ya sean organizaciones o individuos, que ejercen algún tipo de incidencia en el proceso de gestión. Se trata de unidades reales de acción en la sociedad: tomadores y ejecutores de decisiones, que se definen como tales en el marco de un sistema de relaciones” (Pirez, 1995, en Chiara *et al*, 2009:70).

Si bien la identificación de actores que forman parte de la gestión del programa es muy dinámica y cambiante, a continuación se presenta la evolución de los equipos de toma de decisiones y ejecución a lo largo del periodo de implementación del programa EAV. Cabe destacar en este sentido, que los actores involucrados en el proceso de gestión no son solo aquellos involucrados directamente en su desarrollo sino todos aquellos cuyas acciones, representaciones y prácticas tienen injerencia sobre el mismo.

El primer año de implementación, el programa designó a la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, quien debería coordinar con los municipios intervinientes las acciones necesarias para llevar adelante el programa.

En la edición 2002, la DGCyE y el Consejo Provincial de Familia y Desarrollo Humano fueron los responsables de la organización a nivel provincial con el objetivo

de coordinar acciones para prever los recursos necesarios, adelantar compromisos de acción y aproximar un mapa de desarrollo del programa en toda la provincia.

A su vez, se creó el equipo de decisión y ejecución distrital, responsable de la asignación de las sedes donde funcionaría el programa en el distrito, compuesto por:

- Inspectores de las ramas de inicial, EGB, Educación Física, Artística, Especial, Psicología y Asistencia social escolar.
- Consejos escolares.
- Secretarías de inspección.
- Intendente o funcionario que este designe.
- Coordinador distrital.

El equipo de decisión y ejecución institucional, responsable del proyecto pedagógico recreativo y la preservación y cuidado de las instalaciones escolares, se compone por:

- Director de sede.
- Docentes.
- Auxiliares

En el 2003 se repitieron las especificaciones del año anterior, pero se agregó al director del CEF del distrito en el equipo de decisión y ejecución distrital.

Al año siguiente, se formalizó la Unidad de Gestión Provincial, cuya función fue ser referente de las unidades de gestión distrital, y asistir técnica y administrativamente los requerimientos que demande la atención destinataria del programa. A su vez, se creó la Unidad de Gestión Distrital, que agrega a sus funciones la responsabilidad de promocionar las acciones de extensión cultural, deportivo recreativas y comunitarias del municipio. Estas acciones debían partir desde los organismos emplazados en el distrito y de las organizaciones no gubernamentales que desarrollaban actividades en él, a los efectos de ampliar el repertorio de recursos y alternativas de actividades para los beneficiarios del programa.

En el 2005 las unidades pasaron a llamarse UEGP (Unidad educativa de gestión provincial), UEGD (Unidad educativa de gestión distrital) y se sostuvo la Unidad de

gestión institucional. La conformación y funciones atribuidas siguieron siendo las mismas.

En el 2006 la UEGD reformuló sus funciones y a partir de ese año le correspondía establecer:

- Las sedes donde funcionarían las modalidades del programa, optimizando los recursos humanos y materiales y asumiendo compromisos de acción.
- La evaluación del proyecto distrital.
- La planta docente, de acuerdo a la modalidad y/o el proyecto aprobado.
- La articulación de acciones de extensión cultural, deportivo recreativas y comunitarias con el municipio y con organizaciones no gubernamentales que desarrollaban actividades en él, a los efectos de cumplimentar el repertorio de alternativas que propongan los proyectos.
- La cobertura de cargos docentes y directivos a través de las secretarías de inspección.

En el 2008 se agregaron a las funciones de la UEGD:

- La apertura de nuevas Sedes solo cuando se hubiera cubierto la capacidad instalada de las existentes.
- La resolución con recursos locales de los traslados que fueron necesarios.
- La organización e implementación de un dispositivo de supervisión.

En la última resolución relevada, los equipos de toma de decisiones y ejecución en sus tres niveles (Provincial, Distrital e institucional) estaban especificados de la siguiente manera:

La UEGP conformada por representantes de los Ministerios de Desarrollo Social y Salud. En tanto la DGCyE tendría referentes de la Subsecretaría de Educación, direcciones provinciales de política socio educativa, de gestión educativa, de consejos escolares, de las respectivas direcciones de nivel y modalidad, que serán responsables del monitoreo del programa a nivel provincial. La Dirección de Educación Física, será referente de las unidades de gestión distrital y asistirían técnica y administrativamente los requerimientos que demandara la implementación del programa. Al respecto de esta

unidad provincial, la Autoridad A, miembro de la Dirección de Educación Física, en la entrevista plantea que “es la unidad que dirime todas las situaciones y está conformada por los referentes de todos los ministerios”. En el caso de la UEGP, el actor clave en la implementación del programa, como ya se dijo, es la Dirección de Educación Física que se presenta como la “coordinación operativa” del programa.

La UEGP se presentaba como el principal organismo encargado de repartir los recursos del programa a los 136 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Entre los recursos se encuentran principalmente los cargos del personal que trabaja en el programa, para cuya distribución la UEGP “se reúne semanalmente para ir respondiendo a esos pedidos puntuales de cada distrito”, afirma la Autoridad A.

La misma autoridad plantea que:

La palabra articulación prácticamente es la clave para que esto salga adelante, porque la UEGP tiene línea directa con la UEGD, que, puede estar también encabezada por cada jefe distrital, referentes territoriales de todas las instancias, del concejo escolar, de inspectores que convoque el jefe, fundamentalmente de Educación Física porque el programa tiene orientaciones en Educación Física y Artística (Autoridad A).

Aquí se observa que desde el nivel provincial y central, en este caso, se plantea a la articulación como una instancia fundamental para que el programa pueda concretarse.

La gestión de programas sociales como lo es EAV, se orienta a articular (utilizar, coordinar, organizar y asignar) recursos (humanos, financieros, técnicos, organizacionales y políticos) que permitan producir satisfactores orientados a hacer posible la reproducción de la vida de la población (a través de los bienes de consumo individual y colectivo) (Chiara *et al*, 2009).

De acuerdo con esta conceptualización, la articulación entre las diferentes instancias de gobierno del programa EAV (Provincial-UEGP y municipal-UEGD) parece ser un requisito indispensable para el éxito del mismo. “La articulación supone un proceso global en el que intervienen diferentes agentes (públicos y privados) con procedimientos, relaciones, recursos y métodos igualmente diversos” (Chiara *et al*, 2009:60). En este sentido, las autoras también plantean que “la gestión de cualquier iniciativa orientada a promover el desarrollo psico social de niños y niñas deberá contemplar en su desarrollo las acciones de otros organismos y evaluar la posibilidad de generar instancias de colaboración” (Chiara *et al* 2009:74).

Más allá de la evidente importancia que supone para el nivel provincial el grado de articulación que se establezca en la implementación del programa, las autoridades de

nivel municipal e institucional han manifestado también darle gran relevancia, y considerar fundamental que se pueda articular con los diferentes sectores que tienen incidencia directa o indirecta en el programa. La Autoridad B del área de educación municipal indica que “Los resultados más importantes del programa fueron la articulación con el municipio y con la Secretaría de Salud, porque esto antes era un esfuerzo de unos pocos dentro de la escuela, que pudo (a partir de entonces) tener una cuestión intersectorial que a nosotros nos facilitó las cosas”.

A nivel municipal, la relevancia que se le otorga a la articulación intersectorial, parece darse mucho más fuertemente entre el área de educación y el área de deportes municipal, que con el nivel provincial. La Autoridad D, del área de educación municipal manifiesta que “La Dirección de Educación Física (de la Provincia de Buenos Aires) nos manda las resoluciones, como es el manejo, nos mandan información por mail, nos llaman, pero no hacen ninguna reunión, de vez en cuando bajan a territorio, pero no tenemos ningún contacto”.

La articulación entre el área provincial y el área municipal, parece establecerse desde una relación burocrática-administrativa y de distribución de cargos docentes solamente. Esta situación se evidencia en las palabras de la Autoridad B del área de educación municipal quien nos indica que:

Nosotros les presentamos las planificaciones de los coordinadores una vez que las tenemos, cuando dan su aval tenemos un dialogo desde enero hasta febrero que fundamentalmente tiene que ver con la designación de cargos, aumento de cargos, la planificación del campamento final y coordinar alguna visita que hacen al territorio, después no hay ningún otro trabajo específico.

Según lo expuesto más arriba, la UEGD se presenta como una unidad de gestión con gran cantidad de funciones asignadas prescriptivamente desde la normativa provincial. En este sentido, la creciente suma de funciones que el estado provincial transfiere al estado municipal, representado en este caso por la UEGD se puede interpretar como un incremento de la descentralización que se da desde la provincia de Buenos Aires hacia los municipios en la implementación del programa EAV.

A nivel municipal la UEGD se encuentra conformada por referentes del consejo escolar, la secretaría de asuntos docentes, el inspector en jefe distrital, el coordinador distrital del programa y un inspector de área. Sus funciones en la implementación del año 2013 quedaron establecidas de la siguiente manera:

- Elaborar un proyecto distrital.

- Aprobar las sedes y sus modalidades.
- Articular acciones con el municipio y otras organizaciones.
- Gestionar acuerdos con servicios de salud municipales, provinciales o privados.
- Determinar la planta docente y no docente.
- Verificar semanalmente la relación entre matrícula y personal docente.
- Promover la apertura de nuevas sedes.
- Resolver con recursos locales los eventos, traslados y cualquier necesidad que surja.
- Organizar y supervisar un dispositivo de supervisión.
- Organizar reuniones informativas y de asesoramiento a los distintos actores del programa.
- Acordar un dispositivo de acompañamiento técnico y seguimiento del programa, a través de la jefatura distrital.

Según Repetto (2009) para gestionar la descentralización como se plantea aquí se necesita de solvencia burocrática administrativa y sólida capacidad política. Esto es así porque no solo se requiere de normas escritas (como encontramos en las resoluciones con las funciones atribuidas a un determinado nivel de gobierno) sino que para que se dé una acertada coordinación de un servicio, una política o un programa es necesario que funcionen bien las prácticas no escritas que facilitan u obstaculizan una gestión intersectorial.

En este sentido, la descentralización no es solo un acto administrativo, ya que la dinámica real del funcionamiento de las políticas públicas puede diferir notablemente de la prescripción legal. Se debe prestar atención a las relaciones intragubernamentales las cuales son importantes en cuanto definen quien hace que en materias de políticas públicas entre los niveles de gobierno.

La UGI, por su parte, se encuentra conformada por el director de cada sede, personal docente y no docente, y guardavidas si correspondiere.

En el caso que se analizan en esta tesis, la UEGD se visualiza como una unidad sumamente importante para la implementación del programa. Cada distrito cuenta con uno o varios coordinadores distritales dependiendo de la cantidad de escuelas y chicos que asistan al programa. Particularmente, en La Matanza se cuenta con tres coordinadores porque la región está dividida en tres distritos debido a su gran tamaño y

la UEGP le otorga 1 cargo por cada uno de esos distritos. La Autoridad A de la provincia de Buenos Aires describe como es el proceso de selección del coordinador distrital y cuáles son sus funciones:

El programa posibilita que haya un coordinador distrital que es el nexo y quien lleva adelante la coordinación del programa conjuntamente con los integrantes de la UEGD, pero es el referente de los directores de la sede. En un momento el coordinador tenía que ser profe de Educación Física, después se abrió y pudieron acceder al cargo docente de otras modalidades y niveles. El coordinador tiene que presentar un proyecto y a partir de allí se genera desde la UEGD una comisión evaluadora y se define el perfil, se corrige ese proyecto, se hace una entrevista y así determinan un coordinador.

La Autoridad B sostiene que “En La Matanza se postulan pocos aspirantes al cargo de coordinador, se viene manteniendo la gente que lo venía haciendo, esto te da una continuidad de trabajo por un lado y además te facilita la articulación con el municipio; si los recursos se van conociendo se va aceitando”. En estas palabras se destaca la importancia que los actores claves de la política (como es el caso del coordinador) se mantengan en el tiempo, para poder establecer relaciones que permitan sostener acuerdos en función de una adecuada implementación.

Concretamente, el coordinador entrevistado (Autoridad D) del año en el cual se analizó el programa, accedió a su cargo mediante un proyecto cuya idea principal según sus palabras fue “que el chico tenga un buen pasatiempo cuando haya terminado la escuela, que no esté en la calle haciendo otra cosa, que la escuela integre al pibe sea o no escolarizado, que tenga la contención del docente que lo va a recibir y que los docentes se sientan apoyados en el trabajo”

Es evidente que los coordinadores distritales son actores claves en el proceso de implementación. Desde que es aprobado su proyecto para acceder al cargo, tienen una multiplicidad de funciones que deben estar correctamente articuladas para llevar adelante el programa. Desde la mirada de la UEGP, la Autoridad A indica que “el coordinador distrital debe tener alguna reunión con los docentes y directores de las escuelas para poder trabajar al menos algunos aspectos de los documentos que envía la provincia ya que es el principal nexo”.

Otro de los aspectos considerados en este análisis se vincula con la distribución y articulación de recursos en la implementación del programa. La UEGP es el organismo fundamental que decide sobre los pedidos de cargos de los distritos. La UEGD a través del coordinador distrital envía un listado con las escuelas, sus modalidades y cantidad de matrícula para que desde el nivel provincial le otorguen, fundamentalmente, los

cargos docentes y no docentes. Esta distribución de recursos se va ajustando durante todo el mes de enero y la primera semana de febrero de acuerdo a las necesidades de cada distrito.

Los recursos constituyen “el conjunto de elementos de que se dispone cada actor para alcanzar sus objetivos” (Giddens, 1995, citado por Chiara *et al*, 2009:). El autor diferencia dos tipos de recursos, los de asignación y los de autoridad. Los primeros son los bienes materiales, mientras que los segundos refieren a la organización de los espacios de encuentro entre los agentes, la producción y reproducción de relaciones sociales en asociación mutua y la organización de oportunidades para la expresión y el desarrollo. La clave en la potencialidad de la acción pública de los actores está dada en primer lugar, por la cantidad y calidad de los recursos que disponen, y luego por el modo en que los movilizan en función de su estrategia de intervención.

En relación a los recursos de asignación, en el Municipio de La Matanza el programa funciona en el turno de la mañana, y el área de educación aporta los cargos docentes que se desempeñan en los predios y en las escuelas como profesores. El área de deportes de la municipalidad aporta los predios, los materiales deportivos, los micros que trasladan a los chicos de la escuela al predio, la vianda que se le da a los chicos durante la mañana (independientemente del desayuno y almuerzo en la escuela) y los cargos de los coordinadores de los predios.

Cabe destacar que en el período estival 2013 (en el cual se realizó el análisis del programa) existía un acuerdo entre el área de educación municipal y deportes (que venía repitiéndose desde 5 años atrás) por el cual el área de educación provee al municipio cargos docentes, en el turno de la tarde, para realizar su propia colonia municipal, utilizando los mismos predios que se contratan para el turno de la mañana. Este acuerdo de distribución de recursos de asignación genera que se repita el formato de actividad del Programa EAV en el turno tarde, pero los destinatarios cambian, y en vez de ser recogidos de la puerta de la escuela por los micros, parten desde diferentes organismos barriales y municipales que se dispongan en la organización. En este caso la DGCyE está otorgando recursos al Municipio que solo van a ser utilizados por un actividad propia, por fuera del Programa EAV. Esto puede ser entendido como parte de los acuerdos intersectoriales que favorecen la implementación de la política pública analizada.

Cabe destacar que cuando se les consultó a los actores claves del programa sobre las principales dificultades percibidas en la implementación, la falta de recursos (fundamentalmente materiales escolares y deportivos en las escuelas) fue una de los

problemas más mencionados ubicándose por encima de la operatividad, logística y realización de acuerdos entre las partes. La Autoridad B indica que:

Algo que siempre se sigue viendo como una dificultad es la falta de materiales, sobre todo en las escuelas, porque como ya no se quedan en el verano ni el director ni el vice, esto hace que tengamos permanentes discusiones para que les dejen a los que vienen los materiales deportivos, las llaves, los utensillos de cocina.

Este relato se ve reforzado por la Directora C quien nos indica que:

Si tuviera que dar actividad en la escuela no tengo pelotas ni nada, por ahí la escuela lo tiene, pero yo no tengo acceso a la escuela. Trato de involucrarme lo menos posible en la actividad de año. No tenemos pelotas, el patio está cerrado, está todo con llave, no hay nadie, y es un tema los baños también, pero no puedo presionar mucho porque mi función es temporal.

En la misma línea de planteamientos sobre las dificultades, la Autoridad C manifiesta que:

La principal dificultad son los predios, es muy complicado poder contar con predios con natatorio, ya que la contratación del municipio se hace por un monto muy bajo por cupo por chico. Tampoco hay muchos predios con una pileta acorde en cuestiones de seguridad y dimensiones.

Esta falta de recursos de asignación como son los predios, puede ser entendida, siguiendo a Donnely *et al* (2002), como una barrera de infraestructura para este tipo de políticas. Otra dificultad en los recursos de asignación que también se interpreta bajo las barreras infraestructurales, es lo planteado por la Autoridad D quien indica que:

El recorte presupuestario de este año afectó mucho y no tenemos que pasarnos de los cupos que da el consejo escolar, la escuela llega un momento que no tiene más lugar porque el consejo escolar no manda más, esto pasa principalmente en el tercer cordón" (...)”también se complica cuando la provincia no le paga a algún proveedor y no mandan la comida.

Este problema no pasa desapercibido para algunas directoras de las escuelas visitadas cuando dicen que “creo que hay una cuestión de recorte presupuestario, que no tiene que ver con la coordinación en sí, sino más con la provincia, y eso afecta la realidad, tengo la posibilidad de anotar más chicos y no puedo, porque pedí una maestra más y me dijeron que no, hace ya como tres años que se nota el recorte” (Directora C).

Siguiendo con el análisis de Donnely *et al* (2002), aquí se estaría dando un problema de acceso, donde la falta de personal docente o de servicio alimentario, limita la incorporación al predio o a la escuela de más destinatarios, por lo cual el programa, que pretende incluir a toda la población infanto juvenil, no estaría concretando su finalidad plenamente.

Planta orgánica funcional (cobertura de cargos), propuesta pedagógica y capacitación

En el primer año del programa, según la Resolución N° 326/2000 se asignaba un profesor de educación física y un maestro del área artística cada 30 alumnos para trabajar de lunes a viernes durante toda la carga horaria que duraba el programa incluido el almuerzo.

En cuanto a la parte pedagógica, se planteaba como propuesta realizar proyectos de tipo periódicos partiendo de los intereses y necesidades de los alumnos, realizando una tarea integrada con las diferentes áreas y docentes. El proyecto podía durar, una semana, 15 días o un mes, y se daba ejemplos de las temáticas posibles: la kermesse, el deporte, los juegos, vida en la naturaleza, comparsa o carnaval, el circo, el teatro, la música, siendo los contenidos (que se explicitan) y las temáticas de carácter general y orientativo. Para tal fin, en el anexo de la resolución, se daba orientaciones sobre como armar un proyecto de esas características.

Al año siguiente se asignará un profesor de Educación Física como coordinador distrital, designado por la secretaría de inspección. Para cada escuela según la cantidad de matrícula, se asignaría el siguiente personal docente y no docente:

- Director.
- Maestro de grado, docente de EGB, maestro de inicial.
- Profesores de Educación Física
- Profesores de Educación Artística
- Ayudantes de cocina, peones de cocina y porteros de escuela.

Para la designación de los cargos, se mantendrían las pautas de cobertura por acto público establecidas en la implementación del P.re.co.ve, y a su vez la secretaría de inspección realizaría la designación teniendo en cuenta el puntaje docente.

En esta segunda edición se hacía mención a la rama de educación especial, para la selección de sus docentes, y se tenía en cuenta la especificidad de cada establecimiento.

En el 2002 se preveía la designación de un segundo coordinador distrital para los distritos con gran cantidad de sedes. Con respecto a los cargos y su modalidad de designación, se repetían las especificaciones del año anterior.

En referencia a lo pedagógico, en el 2004 se especificaba que cada institución debería presentar un proyecto sin orientar hacia ninguna área en especial y especificando los siguientes ítems:

1. Población destinataria y problemas identificados.
2. Diagnóstico.
3. Objetivo inmediato.
4. Descripción y fundamentos.
5. Implementación.
6. Evaluación.

De aquí en adelante, las especificaciones pedagógicas surgirían de los propósitos y objetivos atribuidos a cada modalidad de implementación del programa, y de las funciones específicas que se especificaban para el personal de coordinación, directivo y docente.

En este punto, se evidencia que la normativa provincial le daba cierta libertad a cada distrito y a cada escuela, para elaborar sus propios proyectos con sus propias temáticas de acuerdo a los intereses, realidades y posibilidades de cada una.

Retomando la idea de descentralización por parte del estado provincial (que cede funciones al estado municipal donde tiene el espacio privilegiado de implementación el programa EAV), se deduce que los lineamientos pedagógicos pasan a ser responsabilidad de los actores relacionados con las acciones locales. En este caso el área de educación y deportes municipal son quienes deben llevar adelante esta parte de la gestión del programa. Más arriba se ha mostrado evidencia de la presencia discursiva del diseño curricular en algunas pautas pedagógicas planteadas por los coordinadores a los profesores en las reuniones de comienzo del programa. Esto podría indicar la presencia de los lineamientos pedagógicos por parte de las autoridades locales.

La propuesta pedagógica de prácticas corporales que se analiza específicamente en este trabajo se presenta en detalle en el siguiente capítulo. Sin embargo, parece oportuno analizar en este apartado los lineamientos y acciones concretas de capacitación que se ofrece al personal docente que se desempeña en el programa desde el nivel

provincial hasta el institucional. Distintos autores como Balibrea *et al.* (2002) y Donnelly *et al* (2002) coinciden (a la hora de analizar los efectos de los programas sociales que pretenden generar inclusión social a través de actividades deportivas o recreativas) que es fundamental la capacitación de los responsables de llevar adelante las actividades, para cubrir los aspectos técnico deportivos, el acompañamiento socioeducativo y el liderazgo en los barrios donde se implementa el programa.

Según la evidencia encontrada en los testimonios de los diferentes actores del programa (que de un modo u otro intervienen en la propuesta pedagógica) no parece haber un programa o sistema de capacitación de recursos humanos para la puesta en práctica de las acciones. Desde el nivel central, en este caso provincial, las principales acciones son de índole técnico administrativo, tal como quedó evidenciado más arriba en las funciones de la UEGP.

A nivel municipal, y siguiendo con el planteo de la descentralización de funciones en las políticas, el área de educación municipal, principal responsable de la UEGD en la implementación del programa en referencia a la capacitación de los docentes, la Autoridad A indica que “no, lo único que hay son las pautas de resolución y después las indicaciones y la supervisión”. En línea con lo que sucede en el nivel provincial, en cuanto a la existencia de lineamientos administrativos pero no pedagógicos, la Autoridad D, también del área de educación municipal, manifiesta que:

Quando se toman los cargos, se convoca a una reunión a docentes y directivos y ahí se le explica cuál va a ser el manejo, la resolución que venga de la Dirección General de Escuelas y se les comunica las modificaciones sobre los años anteriores, el contralor, las planillas a presentar, quienes son los coordinadores, cuando van a ir a casillero a ver si hay algún comunicado o nos comunicamos telefónicamente o vía mail.

Algo distinto parece suceder en el área de deportes municipal, donde si bien no se profundiza en alguna capacitación específica, se dan orientaciones de tipo pedagógicas en la primer y única reunión. La Autoridad C de esa área dice que:

No damos capacitación, lo que tratamos de hacer es una reunión general orientando hacia donde queremos llevar las actividades pedagógicas diríamos, lo que pretendemos y las expectativas mínimas de logro que queremos del programa, pero no hacemos una capacitación específica.

Los planteado por esta autoridad parece tener correlación con los testimonios de los profesores quienes nos indican que “no tuvimos capacitación, solo la reunión del primer día donde nos dijeron que era lo que ellos buscaban, los objetivos” (...)”no sé si capacitación, la charla de siempre de principio de colonia, las cosas a tener en cuenta”.

Para el año 2006, los cargos de coordinador, director y personal no docente, no sufrirían modificaciones. Sin embargo, los docentes, tanto maestros, educación física y artística pasarían a llamarse docentes animadores. También aparece la figura del docente guardavidas, a fin de cubrir las actividades en natatorios que realicen los chicos que asisten al programa. En todos los casos, la modalidad de designación seguiría siendo la misma que los años anteriores.

En el 2008 se incorpora como novedad dentro de la Planta Orgánica Funcional de cada sede, el cargo de médico sostenido desde un cargo docente para realizar las actividades médicas requeridas en los natatorios como revisión y atención.

En el 2011 La planta docente queda conformada de la siguiente forma:

- Docente a cargo de grupo.
- Guardavidas.
- Médico
- Cocinero.
- Ayudante de cocina.
- Peón de cocina.
- Portero.

Estos criterios se mantienen los dos años siguientes.

Aquí se puede observar nuevamente el avance en el diseño de la política que va incorporando personal específico para cubrir las distintas áreas del programa con la intención de mejorar el servicio para los destinatarios. Un ejemplo de ello es posible mediante la articulación con el Ministerio de Salud. La contratación de docentes médicos que acompañan la tarea de los profesores en los predios, además de controlar las condiciones para el ingreso a los natatorios, permite detectar problemas de salud preexistentes o que surjan durante el programa.

A su vez, también se incorpora personal que acompañe y facilite las actividades pedagógicas como es el caso de los guardavidas. La evolución del programa y su paulatina implementación en centros recreativos hizo necesaria la participación de profesionales que con su aporte, mejoran la calidad del servicio.

Evolución de los procesos de supervisión, evaluación y cierre del programa a lo largo de su período de implementación.

La evaluación y supervisión del programa, a lo largo de las distintas ediciones estuvo a cargo de los inspectores de rama y nivel correspondientes a cada distrito y estuvo previsto en las resoluciones respectivas.



Cuadro 5: Cambios y continuidades de los procesos de supervisión, evaluación y cierre del programa del 2000 al 2013

Detalle/Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Supervisión	Inspector de nivel	Inspector de nivel	Inspector de la rama distrital.	Equipo de decisión y ejecución distrital	Inspectores (dispositivo de acompañamiento técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acompañamiento técnico y seguimiento del programa)	No esp.	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)				
Evaluación	Inspector de nivel	Inspector de nivel	Inspector de la rama distrital.	Equipo de decisión y ejecución distrital	Inspectores (dispositivo de acompañamiento técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acompañamiento técnico y seguimiento del programa)	No esp.	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)	Inspectores (dispositivo de acomp. técnico y seguimiento del programa)				
Cierre	-Comunitario (Institucional) -Municipal (con todas las escuelas del distrito) -Provincial (Campamento en la ciudad de Tandil con un representante de cada comedor)	No especifica	No especifica	No especifica	No especifica.	No especifica.	No esp.	La actividad requiere a modo de cierre espacios específicos para el intercambio de experiencias educativas.	La actividad requiere a modo de cierre espacios específicos para el intercambio de experiencias educativas.	La actividad requiere a modo de cierre espacios específicos para el intercambio de experiencias educativas.				

Fuente: Resoluciones del programa EAV de la Dirección General de Cultura y Educación.

La evaluación como una actividad programada de reflexión sobre la acción se vuelve una herramienta fundamental para realizar el control de gestión de una determinada política. En ese marco, si se la piensa como una actividad programada, debe tener los recursos específicos, personas idóneas, momentos y lugares específicos, equipos e insumos, además de preverse con anticipación las metodologías y técnicas a aplicar (Nirenberg, 2009).

En referencia a la supervisión y evaluación del programa, la Autoridad A de nivel provincial manifiesta que la UEGP:

Puede acompañar y observar que sucede en cada sede, como se ha llevado adelante, que sucede con el servicio alimentario, cual es el proyecto de esa sede, que articulaciones se pudo realizar, que obstaculizadores hubo, se implementa diferente en los 136 distritos, pero de esta manera se genera un cronograma para ir a cada uno.

En cuanto a la evaluación y supervisión a nivel distrital la misma autoridad nos dice que “la resolución plantea que cada UEGD debe construir su propio instrumento de monitoreo y evaluación”. Aquí se deja ver que el estado provincial delega en el municipal la supervisión y evaluación del programa, sin acordar algunos lineamientos comunes para ponerlos en discusión y tomar decisiones de mejora en el futuro.

La Autoridad B de la UEGD, en referencia a la supervisión indica que “nosotros recibimos las indicaciones de la supervisión de los inspectores que nosotros dejamos a cargo, que en general tratamos que sea uno de Educación Física y uno de nivel o modalidad que pueda ir a supervisar a ver qué pasa en las escuelas”. En este caso, no se ha podido acceder a ninguna información que evidencie supervisión y evaluación del programa.

Al respecto de los “cierres” (entendidos como la actividades que se organiza cada año para dar fin a la edición del programa de ese verano) salvo en la primer edición que discriminó un cierre distrital y uno provincial, las resoluciones no mencionan este tema hasta la implementación del 2011. De ahí en más, la Dirección de Educación Física organiza una salida recreativa con alumnos representantes de los diferentes distritos para realizar el cierre provincial, y deja abierto a cada jurisdicción la posibilidad de hacer el propio con la modalidad que considere.

El cierre distrital en el año 2013 se realizó en un estadio de Béisbol, fuera del período de implementación del programa. La mayor cantidad de chicos que participó en el programa llegaron en micros para presenciar un show musical y de animación, y un discurso de las principales autoridades municipales. Considerando las finalidades del programa este cierre plantea un problema ya que, la fecha en que se realiza los chicos y los docentes que

participaron durante todo el programa no van a las escuelas, participan de la actividad. Los chicos que concurren son provenientes de distintas organizaciones municipales y barriales.

También cabe destacar que cada predio recreativo realizó un cierre interno solo con chicos y chicas que asistieron el último día de actividad a cada uno de ellos.

En esta edición del programa el mencionado cierre provincial se desarrolló en la ciudad de Chapadmalal, en la costa atlántica de la Provincia de Buenos Aires. Cada año este cierre tiene una temática, la del 2013 fue “Una Educación Física y Deporte más inclusivos”. Según la Autoridad A de la Provincia de Buenos Aires, viajan más de 1300 chicos y la propuesta tiene que ver con realizar juegos de playa, en el mar, una velada y un fogón.

Cabe destacar que en este cierre provincial no participan todos los chicos del programa, así lo indica la misma autoridad provincial “la idea es que participen la mayor cantidad de chicos posibles, y al menos tener algún referente de cada sede, entonces cada UEGD selecciona los chicos y se generan estos cierres”. El nivel provincial le entrega a cada distrito la responsabilidad de “seleccionar” los chicos para que viajen a realizar esta actividad. Aquí cabe preguntarse si un programa que busca generar inclusión social, debe planear un evento de cierre que suponga una restricción en el número de participantes.

Este problema lo manifiesta la Directora A de las escuelas visitadas, quien dice que “si bien no pueden llevar a todos los chicos, por lo menos todas las escuelas deberían ir, esto a mí no me cierra, nombrar dos chicos por escuela o que viajen los que ganan un concurso es muy difícil, porque como lo elegís? Todos tienen que tener la posibilidad de viajar”. En esta línea, otra directora indica que “como hago para tener tantos pibes y elegir 2, quien soy yo (para decir) que vas vos o vos, te ponen en una situación muy difícil. El que no va te pregunta, cual es el motivo por el cual yo no puedo ir?” (Directora C).

El cierre en la ciudad de Chapadmalal genera una contradicción con los objetivos del programa que pretenden generar inclusión social. Tomando la idea de política de alcance universal, en esta actividad deberían estar incluidos todos los destinatarios del programa.

Recapitulando el análisis sobre la letra escrita del programa EAV, en todo su recorrido desde que se inició hasta el año 2013, se observa un claro avance en cuanto a la organización y una ampliación de funciones de cada una de las unidades de gestión propuestas. En este sentido, resulta interesante poder analizarlo en términos de política como texto y como discurso (Ball, 2002). El autor identifica estas dos conceptualizaciones de la política; la primera es vista como una representación codificada de modo complejo y decodificada de modo igualmente complejo, esto significa que el texto puede producir una

pluralidad de interpretaciones como tantos lectores tenga y por lo que no es necesariamente claro, cerrado o completo.

El autor señala que según cambian los intérpretes (por ejemplo secretarios, ministros, jefes de consejo) se van dando diferentes interpretaciones en las cuales a veces el cambio de actores clave es una táctica deliberada para cambiar el significado de la política, que también varía con el tiempo.

La traducción en prácticas interpretativas y sustentables de las soluciones planteadas por los textos políticos, implican pensamiento productivo, invención y adaptación. El autor indica que:

Las políticas normalmente no dicen que hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas (...) cuanto más abstracta ideológicamente sea la política, más distante será su concepción desde la práctica (Ball, 2002:24).

Por su parte, los discursos “son prácticas que sistemáticamente forman los objetos acerca de los cuales ellos hablan” (Ball, 2002:26). El autor manifiesta que la política en estos términos habla a través de quienes tienen la tarea de asumir las posiciones construidas dentro de la política. Said indica que “los discursos consiguen que las cosas sean hechas, que se lleven a cabo las tareas reales, acumulan autoridad” (Said, 1986:152, citado por Ball, 2002).

De acuerdo con el análisis realizado sobre la implementación del programa, se plantean aquí algunas diferencias significativas entre lo prescripto en el texto de las resoluciones y las diferentes interpretaciones que se dan en la puesta en marcha de la política que resulta necesario profundizar:

- Las resoluciones no distinguen ni delimitan a los destinatarios del programa y hablan de los derechos del niño a participar; sin embargo en el caso del Municipio de La Matanza el programa se orienta principalmente a los chicos escolarizados en nivel primario, creando una serie de dificultades a los chicos y chicas en edad de nivel inicial o adolescentes que quieran participar.
- Recién en el año 2013 la DG CyE emitió, junto con la resolución de creación del programa, otra que regulaba la actividad con chicos con discapacidad, sin embargo, en el caso de La Matanza, ya hacía 5 años que se venía trabajando con esta población sin que estuviera específicamente prescripto en las resoluciones.

- Las resoluciones indican que las actividades que se tienen que realizar deben orientarse principalmente hacia lo deportivo y recreativo. En este sentido, el área de deportes municipal mira y entiende a esas actividades como una continuidad del trabajo del año escolar; en cambio las directoras entrevistadas que se encuentran a cargo de las escuelas plantean en general que la actividad de verano se relaciona con el disfrute, la posibilidad de hacer amigos y aprender cosas nuevas como natación.
- En los textos normativos no se hace mención a la capacitación de los docentes y tampoco se realiza en la puesta en marcha. Por otro lado, entre las funciones que se le asignan a la UEGD están prescriptas las de supervisar y evaluar el programa y como ya se dijo, no hay registro de estas acciones.
- Con respecto a los cierres, el distrital se aleja de lo formulado por la resolución que las propone como ámbito para generar experiencias educativas de intercambio; y por el contrario, en la práctica se junta a todos los chicos en un estadio para un show musical con presencia del intendente y autoridades educativas. Por otro lado, el cierre provincial, que fue planteado para el 2013 como “una educación física más inclusiva”, solo convoca a pocos chicos y chicas por distrito a la ciudad de Chapadmalal.
- Otro aspecto a considerar se refiere a las condiciones de educabilidad e integración que deben generarse según las resoluciones indican; en esa línea se ha demostrado la presencia de barreras de participación y acceso que dificultan estos procesos (Donnelly *et al* 2002).
- Las resoluciones dictadas por el poder central (en este caso la Provincia de Buenos Aires) le asignan una gran cantidad de funciones a la UEGD en una clara muestra de descentralización en la política. Sin embargo, solo distribuye recursos de asignación que se direccionan hacia el pago de los sueldos, dejando a los distritos la interpretación de cómo auto abastecerse en todo lo demás.

Las políticas entonces pueden ser interpretadas de diferentes modos según la lectura de su texto y, a su vez, el discurso que se genera en ese texto cambia las posibilidades que se tienen de pensar de otra manera y, por ello limita las respuestas al cambio.

CAPITULO III

LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN EL PROGRAMA EAV

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos con la finalidad de responder al segundo objetivo específico que proponía describir las características de la propuesta pedagógica de prácticas corporales del Programa EAV. A los efectos de ofrecer una comprensión adecuada del problema el capítulo se organiza en dos partes.

En la primera se presentan los aspectos organizativos y cotidianos referidos al programa en general y a la propuesta de prácticas corporales en particular. En la segunda se pone el foco en el análisis de las características de las prácticas corporales que se seleccionan y ponen a disposición de los alumnos en la instancia de recreación.

Aspectos organizativos de la propuesta pedagógica

El Programa EAV se implementa en dos ámbitos institucionales y físicos: las escuelas sedes y los predios deportivo-recreativos, y la propuesta pedagógica es desarrollada por docentes con dos perfiles y/o procedencias distintas.

Respecto de lo primero puede decirse que en esta modalidad organizativa se hace efectiva una primera instancia de articulación intersectorial ya que las escuelas dependen de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y los predios recreativos pertenecen y dependen del Municipio de La Matanza. Respecto de lo segundo resulta de interés señalar que los docentes que están en las escuelas sedes y en los predios toman sus cargos por acto público (siguiendo la normativa y modalidad provincial) y son remunerados con fondos del presupuesto del área de educación, mientras que los coordinadores que se encuentran en los predios deportivos son contratados y remunerados por el municipio.

En el período estudiado, el Programa se desarrolló en 98 escuelas (sumando las modalidades 1, 2 y 3) cubriendo los tres cordones geográficos en que se divide el Municipio de La Matanza. Los chicos acceden a la actividad inscribiéndose en la escuela que decida

abrir sus puertas con la propuesta de EAV en verano¹⁴. Al momento de conformar la muestra para dar respuesta a los interrogantes y objetivos de este trabajo, se seleccionaron 6 de escuelas, ubicadas 2 de ellas en cada cordón geográfico del municipio. En cuanto a las edades de los alumnos destinatarios, se tomó la decisión de abarcar toda la franja etárea a la cual está dirigido mayoritariamente el programa en el Municipio de La Matanza (6 a 12 años) ya que en las 6 escuelas asistían chicos de esas edades.

Tomando en cuenta la caracterización hecha en las resolución del 2012, y en función de los objetivos, todas las escuelas elegidas pertenecían a la modalidad 2 (sede que desarrolla su acción en forma mixta, es decir con actividad recreativa y servicio alimentario). Esto significa que los chicos tenían algunas actividades en las mismas escuelas de referencia y otras en los predios deportivo- recreativos asignados, en una instancia de articulación entre el área de educación provincial y la de deportes municipal. El trabajo de campo se realizó en cada una de esas escuelas y en cada predio deportivo-recreativo. En esos mismos ámbitos se realizaron las observaciones no participantes, se entrevistaron a sus profesores, directivos y a los mismos chicos y chicas para conocer como estas propuestas eran pensadas y puestas en marcha, así como tener información directa de las experiencias que generaban en los participantes.

Las actividades se llevaban a cabo todos los días, pero en los predios deportivo-recreativos, sólo los días de buen tiempo. Los días de lluvia toda la actividad se desarrollaba en la escuela y los chicos y chicas presentes realizaban alguna actividad recreativa con los docentes que no necesariamente incluía prácticas corporales.

Por tal motivo, se decidió concentrar el trabajo de campo en los predios deportivo-recreativos a los cuales asistían las 6 escuelas seleccionadas. Tal como fue señalado en el capítulo I, de los 6 predios totales en los cuales funcionaba en el Programa, se seleccionaron 4; uno ubicado en el primer cordón, otro en el segundo y dos en el tercero, quedando de esa forma cubiertos los tres cordones en los cuales se encuentra dividido el Municipio de La Matanza.

Se partió del supuesto que, la dinámica escolar y la propuesta de prácticas corporales podía variar según la realidad que se presentara en cada uno de los lugares, considerando las características de los predios, las características de las escuelas, la distancia entre ambos, los perfiles de docentes, y la diversidad de edades y sexos de los alumnos participantes,

¹⁴ Cabe destacar que no todas las escuelas dependientes de la Dirección de escuelas de la PBA en el Municipio de La Matanza participan del Programa EAV. Las escuelas sedes son aquellas que aceptan participar, es decir que continúan ofreciendo el servicio alimentario e incluyen (las de modalidad 2) actividades recreativas.

En los 4 predios observados la jornada contemplaba una actividad de campo y una de pileta que los chicos y chicas realizaban como parte de la propuesta recreativa y antes de volver a las escuelas. Considerando que el horario del programa (en el caso de La Matanza) se extendía desde las 9 hasta las 12 hs., todas las propuestas definidas programáticamente debían desplegarse en tres horas diarias, cinco días a la semana (de lunes a viernes).

En todas las sedes relevadas y predios observados, la dinámica cotidiana se realizaba de forma similar. El día comenzaba en las escuelas donde todos los chicos y chicas inscriptos en esa sede desayunaban juntos. De allí se trasladaban al predio deportivo en micros contratados por el Municipio de La Matanza, acompañados por los directivos y algunos docentes durante el viaje desde las escuelas. En el predio los alumnos eran recibidos por un coordinador y los profesores asignados a los predios¹⁵.

En los predios, todos los días, los coordinadores organizaban a los alumnos dividiéndoles en grupos por edades que, en los casos observados era de 6 y 7 años; 8 y 9 años; 10, 11 y 12 años. Los chicos y chicas de más de 12 años, generalmente, formaban un grupo aparte, para evitar que se mezclen con las edades inferiores y estaban separados por sexo.

Cada grupo estaba a cargo de los profesores designados para cada edad que en los casos observados siempre eran los mismos, y se dirigían a realizar sus correspondientes actividades en los espacios asignados del predio.

En principio los chicos y chicas estaban en el mismo grupo todos los días, pero a veces podía suceder que su escuela fuera enviada a otro predio. Problemas de organización, llegadas tarde o decisiones de la directora de la escuela podían alterar esta organización básica que permitía la conformación de grupos estables y el sostenimiento del vínculo entre los alumnos y con el docente a lo largo de la temporada.

Otro problema se daba cuando el número de inscriptos en la escuela era mayor a la capacidad de transporte de los micros que se disponían para el programa, y se generaba una dificultad de cupo que (aparentemente) debía ser resuelto por la directora de la sede. La forma frecuente de resolución era establecer un sistema de rotación por edades. De ese modo los chicos podían llegar a ir día por medio al predio; los días en que no iban a los predios solo recibían el servicio alimentario en la escuela.

Este modo de resolver la situación (no exento de conflictos) se evidencia en el testimonio de una de las directoras:

¹⁵ El coordinador era un profesor de Educación Física perteneciente a la planta de personal del Municipio, mientras que los profesores eran docentes del sistema educativo provincial que tomaban sus cargos por acto público.

Tengo que fraccionar los grupos y las mamás me plantean que es injusto, los chicos quieren participar todos los días y no pueden. No tengo capacidad en el micro van 40 chicos sentados y ahora tengo 60, entonces tengo que dividirlos y la mejor forma es por edades (...) los chicos se quedan sin actividad porque no puedo dejarlos en la escuela sin docentes, pero a almorzar si vienen, porque se cocina para todos. (Directora C)

Por otro lado, los chicos que no tenían la autorización correspondiente, tampoco podían asistir a los predios, generando también la misma dificultad en cuanto a la participación.

Esta situación, no solo alteraba la conformación de los grupos en los predios, sino que reducía a la mitad las posibilidades de participación de los chicos en la actividad. Según Vianna *et al* (2009) resulta muy complejo lograr los objetivos que plantean este tipo de programas en períodos tan cortos de participación donde se pierde la continuidad en las actividades. De esta manera los autores plantean que es difícil alcanzar una influencia educativa con estos tiempos de participación; por lo que objetivos tan ambiciosos como los que plantea el programa EAV parecen ponerse en riesgo con este tipo de acciones. Esto (sumada al corto período que dura el Programa) pone en duda también los procesos de socialización y de adquisición de hábitos saludables que pretenden generar estas políticas.

Esta problemática, puede analizarse desde las barreras de participación planteadas por Donelly *et al* (2002). Según lo indicado por los autores, aquí parecen estar presentes barreras de infraestructura y superestructura. Con respecto a la primera (que debe tener en cuenta los tiempos y disponibilidad de los destinatarios) los problemas del programa para asegurar la actividad todos los días en un contexto de solo 5 semanas de duración, evidencia un aspecto a atender y solucionar. En referencia a la segunda (que indica cómo deben diseñarse políticas de equidad) no se estaría respetando este principio esencial para el desarrollo y socialización del individuo.

Desde otra perspectiva teórica, Rovira *et al.* (1996) identifican los condicionamientos que pueden producirse en la actividades recreativas y los relacionan con 1) el medio o contexto que establece un conjunto de posibilidades para el uso del tiempo libre, 2) el lugar que ocupa el individuo en el medio y sus antecedentes educativos, 3) y las características personales del individuo.

Estos condicionamientos que serán considerados en el análisis de las propuestas de prácticas corporales se perciben, en el caso que se analiza, como posibles limitaciones para la población destinataria del Programa.

En este sentido, es importante señalar la relevancia del medio educativo en el cual se desarrollan las actividades, que los autores denominan del ocio. Este medio conforma:

Un conjunto de elementos que interaccionen entre ellos y con el educando, y que presentan una mínima unidad estructural educativamente significativa. Medio educativo es pues, la familia, la escuela, un centro infantil, una ludoteca, y cualquier otra institución educativa, pero también a un nivel más reducido, la clase, el grupo en el seno de una institución.....o en una extensión más grande, el barrio el pueblo, la ciudad, el país. (Rovira *et al* 1996:101).

En síntesis, para que se produzcan realmente efectos educativos, el medio donde se desarrollen las actividades cobra relevancia no solamente como una acumulación de influencias parciales, sino como una acción combinada, de una actuación holística.

Los autores distinguen tres tipos de medios significativos en relación al ocio, los macromedios, mesomedios y micromedios. Los macromedios son los sistemas sociales según el modelo de producción (capitalista, comunista, etc.), las grandes zonas mundiales, según el grado de industrialización, también pueden ser ámbitos definidos políticamente como estados, o históricamente como naciones, o étnicamente. Los mesomedios se refieren a las ciudades, barrios y su posibilidad de ofrecer distintas variantes de ocio según sus características económicas, demográficas y urbanísticas. En este trabajo se pone especial atención a los micromedios, que son ámbitos formalmente constituidos que ofrecen ocupaciones particulares y especializadas de ocio a los usuarios a quienes se dirige. Estos son ámbitos tradicionales de intervención educativa, como los predios o las escuelas, en los cuales pueden enmarcarse a las actividades que se plantean en la implementación del Programa EAV.

Para que un medio (en este caso un micromedio como es el que se genera en el Programa EAV) logre brindar condiciones de educabilidad y pueda ser observado en tal sentido, los autores plantean que este debe tener ciertas características. Estas son:

- Cantidad: capacidad para generar mayor número de relaciones educativas.
- Diversidad: generar diversidad de actividades, fuentes y de recursos formativos e informativos.
- Redundancia: las situaciones de ocio comienzan a ser realmente agradables y placenteras en la repetición.
- Adaptabilidad: dinamismo, flexibilidad o capacidad que tiene un medio para ir transformándose al ritmo del propio proceso de cambio educativo del sujeto o grupo.

- Organización: debe existir un cierto orden o armonía entre los elementos del medio y entre sus acciones o relaciones educativas individuales (Rovira *et al*, 1996).

Por lo tanto, los problemas organizativos expuestos más arriba, que impiden la completa participación y acceso de los destinatarios a las actividades del programa, son indicadores de debilidades en las características que debe tener un medio para crear buenas condiciones de educabilidad. Parece bastante difícil que condiciones como cantidad, diversidad y redundancia principalmente, puedan estar presentes en períodos tan cortos y discontinuos de participación como es el caso del programa en análisis.

La propuesta de prácticas corporales

En este apartado, se realizará una descripción y análisis de las prácticas corporales que se presentan en la edición 2013 del Programa EAV. Este análisis se desprende de los datos obtenidos a partir de la lectura de la normativa (Resolución N° 261/2012); de las entrevistas realizadas a adultos (directores, coordinadores y profesores), chicos y chicas, y de las observaciones realizadas en actividades de campo y de pileta.

Tal como fue señalado, para la recolección de datos de la propuesta de prácticas corporales se utilizaron tres técnicas, aplicadas a distintas fuentes de información. Se realizaron observaciones no participantes de las clases (dictadas por los profesores designados en los diferentes predios deportivo-recreativos), entrevistas semi estructuradas a los adultos intervinientes (coordinadores y profesores), y entrevistas grupales a los chicos y chicas participantes. A los efectos de poder captar la existencia (o no) de ciertos elementos comunes en el dictado de las clases, los tipos de actividades y/o las problemáticas que pudieran encontrarse en las propuestas de prácticas corporales analizadas, se llevaron a cabo observaciones de las clases que se desarrollaban en “campo” y en “pileta”. Las actividades denominadas de “campo” se realizan sobre superficies de cemento, pasto o tierra, en espacios abiertos o cerrados, que pueden estar especialmente preparados para la práctica deportiva o no. Las denominadas de “pileta” son las que se desarrollan en el ambiente acuático, pudiendo encontrarse natatorios cubiertos y descubiertos. En cada uno de los predios las observaciones se focalizaron en un grupo etéreo específico y se hizo un seguimiento de las actividades de ese grupo específico.

Considerando que la implementación del año 2013 tuvo una duración de 5 semanas (entre los meses de enero y febrero), los chicos y chicas que asistieron todos los días al

programa, pudieron haber llegado a un máximo de 25 encuentros que incluían prácticas corporales de campo y otras 25 de pileta. Es importante señalar que durante el período estudiado, no hubo ningún día de suspensión de actividad en los predios.

En el siguiente cuadro se presenta información sintética de las observaciones realizadas durante todo el período, ordenadas por predios, y se especifican las características de los grupos observados y al ámbito de observación por cada uno de ellos.

Cuadro 6: Observaciones realizadas en cada predio.

Predio	Cantidad máxima de destinatarios por día	Características de los grupos	Ámbitos Observados	Cantidad de Observaciones en el predio
Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector público ubicado en el 3 cordón.	400	6 y 7 años, mixto	2 de pileta y 1 de campo	3
Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.	400	8 y 9 años mujeres	2 de campo	4
		8 y 9 años varones	2 de campo	
Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el 1 cordón.	1000	10, 11 y 12 años mixto	1 de campo	4
		8 y 9 años mixto	2 de campo y 1 de pileta	
Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.	200	8 y 9 años mixto	1 de campo	6
		10, 11 y 12 años mujeres	1 de pileta y 1 de campo	
		10, 11 y 12 años varones	2 de campo y 1 de pileta	

Fuente: Registro de observaciones.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas a diversos actores que participan en distintas instancias del proceso de implementación, que podían brindar información relativa a la propuesta de prácticas corporales. Se entrevistaron 4 autoridades (1 a nivel provincial, 2 a nivel municipal del área de educación y 1 a nivel municipal del área de deportes), 3 coordinadores de predio, 6 profesores de Educación Física, 6 directoras de escuela. Asimismo se realizaron 4 entrevistas grupales con chicos y chicas que participaron del programa.

Las prácticas corporales observadas se desarrollaron íntegramente en los predios deportivo recreativos. Considerando el objeto de estudio de este trabajo, han quedado fuera de este análisis las actividades artísticas que los chicos y chicas podrían haber realizado en las escuelas y que, desde a formulación del programa, forman parte de las propuestas recreativas.

En primera medida se analizan los datos referidos a la propuesta de prácticas corporales que se explicitan en las resoluciones correspondientes a la edición analizada; luego se plasman los testimonios de autoridades, directivos de escuelas, coordinadores de predios y profesores en cuanto a lo que perciben que se debe hacer y lo que se hace en los predios recreativos, para finalmente presentar el análisis las actividades observadas.

En referencia a las prácticas corporales y tal como se menciona en la resolución N° 261/2012, el programa intenta “favorecer la promoción de actividades físicas, artístico-culturales y de recreación” (2012:1). El documento menciona también que “las propuestas educativas del programa propician la convivencia, el trabajo en equipo, la cooperación, la relación con el ambiente mediante prácticas ludomotrices, recreativas, acuáticas, deportivas y artísticas” (Res N°261/2012:2).

Además, los propósitos del programa que se relacionan con las prácticas corporales en su modalidad 2 (actividad recreativa y servicio alimentario), son: “Brindar oportunidades de participación y organización de actividades educativas-recreativas para el disfrute y la socialización, promover actividades deportivas y recreativas, con especial atención a aquellas que se desarrollen en el medio acuático” (Res N°261/2012: 12).

De acuerdo a la propuesta que se desprende de los fundamentos de la resolución y los propósitos del programa, se presentan los relatos de las autoridades (tanto a nivel provincial como municipal) respecto de las prácticas corporales que se intentan poner en marcha; la finalidad es poner en relación la normativa con lo que cada uno de los actores involucrados percibe, manifiesta y realiza.

En esa línea de análisis puede decirse que las autoridades plantean por momentos relatos que se parecen a la propuesta escrita del programa en sus testimonios, y por momentos son distintos en relación con las resoluciones.

Una de las autoridades menciona como finalidad la realización de una propuesta de actividades que se oriente a desarrollar los propósitos que persigue el programa según la normativa. Es la Autoridad A, responsable del nivel central desde donde se implementa el programa, quien manifiesta que el programa se propone:

Brindar una recreación, un disfrute, un querer cada día llegar a la sede, compartir la importancia de lo socio motor, de poder encontrarse con el compañero, de poder generar, trabajar permanentemente lo actitudinal, en los valores, en la solidaridad, en el trabajo, en la cooperación y, para ello, las propuestas ludomotrices, deportivas y en el ambiente natural son las que se trabajan.

En este testimonio se observa que su discurso incorpora términos vinculados al diseño curricular, como los aspectos “sociomotores” y las propuestas “ludomotrices”. Destaca que las propuestas de juego, deporte y vida en la naturaleza son las principales para llevar adelante el programa.

La Autoridad municipal C, vincula al Programa EAV con los programas deportivos que se desarrollan a lo largo del año y con las actividades escolares; es decir que establece continuidades entre el trabajo del verano, y el del año escolar con las actividades deportivas municipales. A su vez, coincide con la autoridad provincial en cuanto a lo que propone como actividades para la concreción de los objetivos del programa:

La idea es tener una continuidad tanto en lo que realiza el municipio en las escuelas de deporte social, como en lo que hacen en las escuelas durante el año a través del diseño curricular. Hay juegos de carácter deportivo, socio motrices, lúdicos y también hay una impronta fuerte que hacemos en pileta.

Por último otra autoridad, referente del área de Educación del Municipio, pone énfasis en la mejora del programa en los últimos años, puntualiza la evolución positiva de la propuesta y como esa mejora ha permitido el pasaje de una oferta de actividad meramente asistencial a comenzar a generar un adecuado medio de aprendizaje. La Autoridad B menciona el avance que se produjo en la propuesta de prácticas corporales al articular con el municipio, ya que antes los chicos no tenían la oportunidad de acceder a clases de natación y el programa se desarrollaba íntegramente en las escuelas sin posibilidades de ir a un natatorio. En su testimonio señala que:

Antes a estos chicos los mojábamos con una manguera y un baldecito, ahora tienen una clase de natación y una oportunidad de aprendizaje para estar en contacto con otros pibes, porque ya no es la actividad de la escuela con el conocido, es la actividad con el otro, de socialización, del juego, todo el aprendizaje que brinda el jugar y hacer deporte.

A modo de síntesis, se observa que las Autoridades A y C hacen referencia al diseño curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires para orientar la propuesta de prácticas corporales que se pretende que se de en los predios. A su vez, las tres autoridades mencionan al juego y al deporte como los pilares de las prácticas corporales que se proponen. También, las Autoridades B y C destacan la enseñanza de la natación como un aspecto fundamental de la propuesta.

Por su parte, las directoras de las escuelas tienen a su cargo todo el funcionamiento del establecimiento. Se encargan del comedor, control de matrícula, los docentes, los

traslados, la relación docente alumno durante los mismos y todo tema de índole administrativo que tenga que ver con la institución.

Es interesante mencionar también la percepción de las directoras de las escuelas con respecto a las prácticas corporales que realizan sus alumnos. Merece señalarse dado que las entrevistadas no son profesoras de Educación Física, sus testimonios parecen sustentarse en sus percepciones personales sobre los beneficios de las prácticas corporales y en el reconocimiento de la oportunidad que el programa ofrece a los chicos de realizar algo distinto a lo que hacen durante el año. La Directora A manifiesta que:

El espacio es diferente, conocés más al nene y podés hacer otras cosas, la actividad es distinta, los tiempos y espacios son otros, está el juego de por medio, el juego vincula, el chico proyecta y desarrolla conflictos a través del juego, que durante el año la maestra no lo puede hacer

Tal como se viene sosteniendo, en este testimonio esta autoridad da cuenta de la diferencia que el Programa parece plantear entre la propuesta escolar y la de verano, donde el componente lúdico parece ser determinante. En este sentido acompañan las ideas de Rovira *et al* (1996) sobre el valor educativo del juego; valor propio e intrínseco, que no permite que se lo considere un medio para ser instrumentalizado según ciertos objetivos prefijados.

La Directora B dice “Lo que más puntualicé en el proyecto que presenté son las actividades que los chicos van a hacer acá en el predio, que tiene que ver con la natación y después en el campo que puedan hacer algún deporte, voley o fútbol”.

La Directora C destaca que “La actividad que principalmente hacen los chicos es natación, y aprenden mucho, el año pasado fue así, y seguramente este año será igual”.

En estos dos últimos testimonios se aprecia el conocimiento que tienen las directoras sobre las actividades que se desarrollan en el programa y que incorporan en la fundamentación de los proyectos que presentan para acceder al cargo. El énfasis en las actividades acuáticas, se vincula fuertemente con los objetivos del programa que aparecen en la resolución antes mencionada.

Los coordinadores de predio se presentan como actores clave en referencia a la propuesta de prácticas corporales. Ellos son los encargados de llevar adelante el funcionamiento del programa en los predios deportivo-recreativos, coordinando acciones operativas con el área de Educación y la Subsecretaría de Deportes del Municipio de La Matanza. Ellos reciben los micros, las viandas, organizan los horarios de actividades de campo y pileta por grupos, organizan y supervisan a los profesores a su cargo, dividen los

grupos por edades cada día y realizan la propuesta pedagógica de prácticas corporales para los destinatarios del programa. Los lineamientos pedagógicos que estos coordinadores siguen y transmiten a sus profesores dependen de las autoridades de la Sub Secretaría de Deportes.

Consultados sobre las prácticas corporales, señalan principalmente que las actividades son principalmente deportivas, recreativas y de natación. Dentro de ellas existen similitudes y diferencias en cuando a las edades y género. Sus testimonios son los siguientes:

“Las actividades en el campo son recreativas y deportivas, los turnos de pileta y campo son de una hora, se hace una canción de bienvenida y se comienza con las actividades” (Coordinadora A). A su vez, otro coordinador plantea que:

Se les pide a los profesores que con el material deportivo que tenemos hagan una actividad deportiva, una integradora expresiva para los chiquitos de 6 y 7 años que trabajan mucho con música y para los más grande netamente deportivo desde los 10 a 12 años, que pasen por tres deportes distintos. Con el sóftbol se enganchan mucho y es algo que no tienen en la escuela, futbol no se lo podés sacar porque lo tienen incorporado y después varían en hándbol y voley, las chicas juegos tradicionales como el delegado, voley y también con música arman coreografías (...) En la pileta de los 40 minutos, la mitad tiene que haber una actividad con fundamento, si es recreativa tiene que ser educativa y lo otros 20 libre controlada, que los chicos se diviertan dentro de la pileta, lleva tiempo que se adapten a una clase estructurada, y tenemos materiales para trabajar (Coordinador B).

La Coordinadora C nos indica que “Lo primero que hacemos ni bien llegan los chicos y chicas es que entren a la pileta, porque es lo que más quieren, y pueden estar más de 45 minutos, los chicos que llegan más tarde hacen actividad de campo y entran a la pileta en segundo turno”.

En los testimonios de los coordinadores podemos observar claramente que las actividades se dividen en campo y pileta principalmente, poniendo especial énfasis en el medio acuático, como lo indica la coordinadora C; cuestión que responde específicamente a las necesidades propias del período estival en este tipo de propuesta educativa.

El Coordinador B propone diferenciar las actividades recreativas y con música para las edades más chicas y ofrecer una propuesta netamente deportiva a partir de los 10 años, diferente para varones y para mujeres (cuestión que se analiza más adelante en el trabajo). Esta división por género y edad no se encuentra indicada en las resoluciones del programa, por lo cual se deduce que tal acción obedece a una decisión pedagógica del coordinador.

El mismo entrevistado resalta la dificultad que presentan los chicos y chicas de adaptarse a una clase estructurada por lo que la propuesta tiende a ser más recreativa. Estas afirmaciones permiten poner el foco en dos cuestiones: por un lado los estilos de enseñanza

utilizados por los profesores en sus actividades; por otro lado, el planteo de la diferencia entre las propuestas que se realizan durante las clases de Educación Física escolares y las que se esperan de las actividades en situación de ocio como se plantea en el programa.

Refiriéndose a estas últimas Rovira *et al* (1996) indican que “en definitiva una situación de ocio requiere la posesión de una determinada cantidad de tiempo libre en el cual se haga lo que se haga, imperen actitudes como la libre elección y realización de actividad, el disfrute y la satisfacción de necesidades personales” (1996:56).

Puede entenderse que la idea de propuesta “no estructurada” del coordinador, busca favorecer este tipo de oportunidades para los chicos que participan del programa. Los autores también plantean que este tipo de propuestas cobran sentido en la medida que dan opción al juego colectivo, a la actividad que exige compañía y reciprocidad, al ocio cooperativo, a la relación entre iguales y al proyecto compartido, donde la característica de la actividad se relaciona con la no especificidad en la tarea que se realiza (Rovira *et al*, 1996)

Respecto de las prácticas corporales que se realizan en los predios, los profesores, manifiestan utilizar diversos criterios en su selección y también orientarse a diversos objetivos. Los profesores son los actores que se encuentran durante la mayor parte del tiempo en contacto con los destinatarios, por tal motivo su función es fundamental ya que intervienen directamente en el medio educativo.

Cabe aclarar que algunos profesores comienzan con las actividades en los predios, y otros acompañan a los micros desde las escuelas. Merece destacarse que en todos los casos, los profesores entrevistados (y cuyas clases se observaron) mantuvieron su grupo y edad durante todo el período observado.

Según Rovira *et al* (1996) dentro de la pedagogía del ocio el profesor, además de enseñar, distribuye a los alumnos de la manera que le parece más idónea, les proporciona otras fuentes de información, facilita o dificulta relaciones horizontales, decora el lugar donde se enseña o deja que lo haga el grupo, posibilita o niega contactos con el exterior o con otros, pone a disposición de los chicos y chicas los materiales, forma grupos o deja que se formen espontáneamente e intenta que se saque el máximo provecho formativo de los alrededores. Los autores agregan que, en los espacios donde se busca desarrollar el ocio, como es en este tipo de actividades, el profesor va más allá del contenido que está enseñando y se vuelve un actor fundamental por la cercanía a los destinatarios. En definitiva, el profesor:

Lo que hace es intervenir sobre las posibles fuentes de estímulos educativos del medio del educando, regular las interacciones que se den y crear otras nuevas, crear mediaciones, etc. En definitiva, contribuye (en la medida de su autonomía relativa) a configurar el medio educativo sobre el que tiene responsabilidad (Rovira *et al*, 1996:109).

El Profesor B, a cargo de un grupo de 8 y 9 años varones, manifiesta: “selecciono las actividades básicamente por la cantidad de alumnos”, y en cuanto a las actividades que da “Nos basamos en todo lo que es iniciación deportiva de fútbol, voley, delegado y también algún otro juego recreativo” (...) (...)”En la pileta varía, hay muchos y no se puede hacer un trabajo conciso, pero se da pileta libre y después alguna actividad, ya sea inmersión, algún tipo de clavado y también algún juego recreativo”

El Profesor F, a cargo de un grupo de 10, 11 y 12 años varones, menciona:

Siempre trabajamos en base a la cantidad de chicos que tenemos, tratamos de hacer juegos donde participe la mayoría, que no se queden quietos, pero a veces es difícil, los más grandes se quedan parados y se tienden a parar de manos (...) las actividades las tratamos de ir mechando, recreativas y predeportivos, en la pileta pasa lo mismo, pero acá es diferente que en la escuela, que tenés más variedad porque no son tantos chicos.

Este profesor hace referencia a alguna dificultad para que los alumnos de más edad realicen la actividad y, en ese sentido, plantea la necesidad de dar variedad de actividades para poder generar la participación de este grupo de alumnos.

El Profesor A, a cargo de un grupo de 6 y 7 años mixto, indica que:

Las seleccionamos (las actividades) en base a la cantidad de colonos que tengamos. Primero hacemos actividades de integración tanto en el campo como en la pileta, así se pueden conocer y en la pileta (como trabajamos en la pileta chica, los jueves y viernes) tratamos de llevarlos a la grande porque esta la vacían. En la pileta chica tratamos de enseñarles desplazamientos, muchos no tienen la oportunidad de ir a una, le enseñamos a sumergir la cabeza, buscar tapitas y la respiración una vez que están más o menos preparados (...) Hacemos habilidades básicas y juegos en la naturaleza.

La Profesora A, a cargo de un grupo de 8 y 9 años mujeres, manifiesta que:

Seleccionamos las actividades en base a la edad y la cantidad de chicas, también el interés; por ahí proponés una actividad y ves que no se prenden y tratás de cambiarla en el momento (...) Tratamos de ver las actividades por semana, una planteamos algo deportivo y la otra, juegos; lo vamos variando y tratamos de hacer un cierre los viernes. Hacemos iniciación deportiva, hándbol, fútbol y en lo recreativo hacemos, canciones, juegos cooperativos, de persecución y todas esas cosas.

El Profesor C menciona que “las actividades son más que nada recreativas y también relacionadas con el deporte, hacemos algo previo al hándbol y vemos si se puede avanzar

más y tratamos de no darle futbol, (...) al futbol juegan todos los días en la puerta de su casa y tratamos de darle algo que sea más enriquecedor”.

La Profesora C, a cargo de un grupo de 10, 11 y 12 años mujeres, indica:

Lo que doy es iniciación deportiva y de acuerdo con el gusto de las chicas, un día tiré voley y no les gustó, entonces les di básquet y futbol que les encanta y empecé a hacer juegos predeportivos de esos deportes y van re bien (...) En la parte de natación también hago iniciación deportiva, estoy combinando patada de un estilo. Con brazada de otro, inclusive ellas me dijeron que querían aprender, el interés salió del grupo.

En los testimonios se observa que el principal criterio para seleccionar las actividades es la cantidad de alumnos que conforman los grupos, y luego la edad. Por otro lado, se observa un discurso similar con el de los coordinadores de predios, en cuanto a la relevancia de las prácticas corporales recreativas y deportivas. Los profesores A, B y F manifiestan enseñar contenidos específicos de la natación en el tiempo que tienen en la pileta. Para los profesores que tienen alumnos con edades de 8 años y más, la iniciación deportiva y el muestreo de diferentes deportes parece ser un factor común en sus propuestas. Los profesores A y F hacen hincapié en la integración y participación de todos los destinatarios como una cuestión importante a tener en cuenta más allá del contenido que se esté dando. Sólo el Profesor A menciona que realiza actividades en la naturaleza.

La Profesora C manifiesta prestar atención al gusto de las chicas en la elección de los deportes y también parece estar atenta a las inquietudes del grupo cuando responde a un “interés” de las chicas.

Hasta aquí se presentaron los fragmentos de las entrevistas realizadas a los diferentes actores del programa que dan cuenta de los supuestos que sostienen la propuesta de prácticas corporales. En cuanto a las actividades que se proponen, se reconoce una coincidencia desde lo planteado por las resoluciones y los testimonios de los actores mencionados arriba. Según sus testimonios las actividades que se desarrollan pueden sintetizarse en deportivas, recreativas y de natación, aunque son nombradas de diferente manera. Las deportivas son mencionadas como deporte, iniciación deportiva, juego deportivo, juegos predeportivos; las recreativas, como prácticas ludomotrices, sociomotricidad, juego recreativo, actividades lúdicas, juegos cooperativos, juegos en la naturaleza; y finalmente las de natación, fueron mencionadas como actividades acuáticas, medio acuático.

Por otro lado, se aprecia cierta coherencia entre la resolución y los testimonios de las autoridades, y algunas directoras respecto de los valores que pretende desarrollar el programa a través de sus actividades durante el verano. Estos valores que aparecen

reiteradamente son: trabajo en equipo, cooperación, disfrute, socialización, vinculación con el otro y solidaridad, entre otros.

Puede decirse que en los testimonios de las autoridades, directoras, coordinadores y profesores parece haber una concepción común que se relaciona con el carácter educativo de las actividades que se proponen. La enseñanza de contenidos específicos de natación, de deportes o el aprendizaje de valores y habilidades motrices a través del juego aparece en los testimonios de todos los actores entrevistados, así como en los propósitos que se formulan respecto de las prácticas corporales que se desarrollan. Esta situación da cuenta de la intención sostenida por distintos referentes del programa de que los alumnos destinatarios aprendan efectivamente prácticas corporales específicas. Parecería que la propuesta solo recreativa, se percibe como secundaria en los discursos de estos actores, que parecen identificar al juego como un medio para lograr fines educativos.

Aquí parece haber una contradicción en cuanto al lugar que se le asigna a la propuesta recreativa como medio para lograr otros aprendizajes. En relación con lo planteado en la pedagogía del ocio, Rovira *et al* (1996) reconocen al juego como una actividad insustituible del desarrollo del niño, sin la necesidad de estar instrumentalizado con contenidos pedagógicos intencionalmente añadidos. Por lo tanto, el reconocimiento del valor formativo de la actividad lúdica contradice la mirada de asignarle al juego un lugar secundario o de medio para lograr otros aprendizajes.

A continuación se presenta el análisis de las observaciones realizadas en los predios deportivo-recreativos durante el verano del 2013. A los efectos de analizar la propuesta de prácticas corporales realizadas durante la implementación del programa en su edición 2013, durante las observaciones se indagaron los siguientes aspectos: 1) planificación de actividades; 2) aprovechamiento del tiempo para la realización de la propuesta de prácticas corporales; 3) composición de los grupos (cantidad de chicos, chicas y profesores); 4) espacios y materiales utilizados en los predios para las prácticas corporales; 5) síntesis y conceptualización de las actividades. A continuación se sintetiza la información sistematizada sobre cada uno de ellos:

La planificación de actividades

Este aspecto es analizado desde dos perspectivas; por un lado interesa señalar el modo en que los coordinadores y profesores realizan la planificación de las actividades y la

selección de prácticas corporales. Por otro lado, se propone indagar el grado de participación de los destinatarios en el diseño y puesta en marcha del programa (posibilidad de participar - a partir de sus gustos y preferencias- en la toma de decisiones al momento de la elección de las prácticas).

Con respecto a las planificaciones de las actividades, tanto a nivel de la coordinación del programa como de los diferentes predios, en ningún caso se pudo acceder a las propuestas escritas correspondientes o a documentos técnicos o pedagógicos de orientación o anticipación del trabajo diario de los profesores. Pareciera que para la regulación y puesta en marcha del programa resultan suficientes los objetivos y recomendaciones de las resoluciones correspondientes al año de implementación, que fueran analizados en otras secciones del presente trabajo.

Desde la perspectiva que asume esta tesis, la planificación es una herramienta de suma importancia para llevar adelante cualquier práctica educativa. Si bien el Programa EAV no se enmarca dentro de la dinámica de lo escolar, no por ello carece de intencionalidades pedagógicas que deben anticiparse y explicitarse. En este punto cabe preguntarse ¿Qué sentido tiene la planificación de actividades es este tipo de programa?.

Se parte de la premisa que planificar es parte de las responsabilidades del profesor que tiene la obligación de comunicar las decisiones previas sobre los aprendizajes de sus alumnos y así comprometerse con la calidad de los mismos (DGCyE, 2008).

Asimismo, y retomando la línea de este trabajo (que presenta a la educación como un derecho) el docente al planificar genera una oportunidad favorable y específica para diseñar y anticipar acciones necesarias para acercarse a la satisfacción del derecho de los alumnos a participar de situaciones de aprendizaje sistemáticas, o de ocio, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones.

Resulta interesante presentar los testimonios de los coordinadores a cargo de los predios, expresando sus posiciones acerca de la planificación de su trabajo.

La Coordinadora C, cuando se le preguntó si los profesores planificaban, manifestó que “antes planificaban, pero este año no hay tiempo, por ahí los profesores planifican para un grupo y después tienen que trabajar en otro y la planificación no sirve más”. En este caso, para esta coordinadora la propuesta de planificación no tendría sentido en la medida que los grupos rotan y los profesores tienen chicos y chicas distintos cada día. Cabe aclarar que este caso fue registrado en el predio más grande y donde más chicos asistían (alrededor de 1000 por día), y como se dijo, no se observaron casos donde los profesores rotaron de grupos.

Si esto fuera así, y la organización atentara contra la conformación de grupos estables, se estaría ante la evidencia empírica de lo que Donnelly *et al* (2002) señalan como barreras infraestructurales de acceso al programa, que limitan las posibilidades de generar inclusión social por impedir el sostenimiento de experiencias en el tiempo y no planificar adecuadamente las actividades.

En esta misma línea la Coordinadora A parece avalar la situación al señalar que “Los profesores planifican pero no las entregan, porque no tiene sentido, los micros pueden venir a horario o no (...) y no podés hacer la rutina como corresponde”.

Por otro lado, el mismo coordinador manifiesta que:

Los profesores tienen una planificación semanal, si varía el grupo de una semana a la otra la mantienen, si el grupo no varía, entonces todas las semanas tienen que modificar la planificación, porque si no siempre le dan lo mismo, es una actividad de campo y una de pileta y los viernes se cierra la semana con un juego masivo.

Este testimonio parece agregar un elemento particular a la implementación del programa, que en algunos casos no ofrece a los destinatarios una propuesta pedagógica continuada de cinco semanas, sino que la fracciona semanalmente. El testimonio del coordinador da cuenta de una lógica de implementación semanal, en la cual de lunes a viernes se dan actividades de campo y pileta con un cierre el día viernes; dando la idea de que cada semana se inicia y cierra un ciclo de experiencia recreativa con fluctuación semanal de los destinatarios.

Cabe aclarar que la variación de los grupos puede darse por varios motivos ya explicados, como la rotación en la misma escuela por parte de la directora o que la coordinación general los envía a otro predio.

En ese marco no sorprendería que ninguno de los profesores que se desempeñaban en el predio a cargo de ese coordinador tuviera disponible su planificación, ni al momento de la entrevista ni tampoco cuando se le volvió a solicitar durante las sucesivas observaciones.

Según Aguerrondo (2001) la planificación puede ser pensada como un ámbito de anticipación, de redireccionamiento de las acciones y como un espacio de participación. En este sentido, la ausencia de ella podría estar perjudicando la materialización de los objetivos del programa.

Los modelos actuales de planificación (mirando especialmente este tipo de programas) requieren pasar de una concepción estática y alejada de la realidad, a una más

vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, y que parta del análisis de las necesidades y demandas del sector involucrado.

Si se entiende a la participación como un derecho, y por ende a la obligación del Estado por garantizarlo, hay que reconocer a la planificación como un potente instrumento en la movilización de los individuos que eleva la dignidad del ser humano y le abre posibilidades de desarrollo y realización (Kliksberg, 1998, citado por Salazar, 2011).

Siguiendo a Aguerro (2011), la participación en este tipo de programas es entendida como un proceso que identifica y transforma las relaciones, los intereses y participación de los grupos o actores que componen la acción social donde ésta se desarrolla.

En ese marco si bien los programas deben estar orientados por profesionales y expertos como docentes y especialistas, varios autores (Donnelly *et al*, 2002 y Balibrea *et al*, 2002) manifiestan que los niños y jóvenes a quienes está dirigida este tipo de política pública, deben participar en el diseño, planeamiento e implementación del programa.

Aprovechamiento del tiempo en la propuesta de prácticas corporales.

En este apartado es importante destacar que, tanto el horario en que los chicos y chicas son citados a la escuela a desayunar, como el tiempo destinado al mismo y al traslado al predio (que depende de la distancia que se encuentre de la institución escolar) influyen en el tiempo disponible para la propuesta recreativa y afectan directamente el tiempo de actividad real que tienen los destinatarios. Respecto de este punto, en 5 de las 6 escuelas visitadas, los chicos eran citados entre las 8.30 y las 8.45 y la finalización del almuerzo avanzaba hasta aproximadamente las 12.30. Esta decisión se tomaba para contemplar el tiempo que demandaba llegar con los micros a los predios y como consecuencia favorecer el aprovechamiento de las actividades recreativas en los predios.

Cuadro 7. Duración de las actividades observadas por predio, grupo, cantidad de alumnos y sexo y tipo de actividad.

N° de observación	Edad y sexo del grupo	Tipo de actividad	Cantidad de alumnos	Duración en minutos	Predio
1	6 y 7 años mixto	Pileta	15 varones y 22 mujeres	20	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector público ubicado en el 3 cordón.
2		Pileta	15 varones y 20 mujeres	25	
3		Campo	15 varones y 18 mujeres	20	
4	8 y 9 años Varones	Campo	62 varones	20	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
5		Campo	78 varones	30	
6	8 y 9 años Mujeres	Campo	54 mujeres	25	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
7		Campo	73 mujeres	40	
8	8 y 9 años Mixto	Campo	13 varones y 12 mujeres	20	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el 1 cordón.
9		Campo	20 varones y 27 mujeres	20	
10		Pileta	13 varones y 12 mujeres	60	
11	10, 11 y 12 años Varones	Campo	50 varones	40	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el 1 cordón.
12	8 y 9 años mixto	Campo	16 varones y 19 mujeres	10	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
13	10, 11 y 12 años varones	Campo	32 varones	35	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
14		Pileta	30 varones	30	
15		Pileta	32 varones	50	
16	10, 11 y 12 años mujeres	Campo	20 mujeres	40	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
17		Pileta	30 mujeres	20	

Fuente: Registro de observaciones

En la tabla se presenta la duración en minutos de cada una de las actividades que realiza cada uno de los grupos observados. El tiempo de duración de las actividades es muy variable y parece no responder a un criterio o patrón establecido. Una hipótesis derivada de la experiencia personal (pero no confirmada durante las entrevistas) es que los tiempos de duración de cada actividad dependen de cuestiones organizativas más que pedagógicas; con esto se quiere señalar que los 20 minutos de pileta que tiene un grupo, frente a los 50 que tiene otro no se fundamentarían en las necesidades diferenciales de uno y otro destinatario, conforme a su edad o al contenido que se ha decidido enseñarles, sino a la lógica de la asignación de los espacios y la rotación de los grupos por los mismos a lo largo del tiempo.

Además, el tiempo en minutos empleado para la realización de prácticas corporales (sumando las actividades de campo y las de pileta) oscila entre los 40 minutos y 1 hora y 20 minutos por día. Este dato permite observar que, de las 3 horas previstas por jornada de

actividades, el tiempo aprovechado por los destinatarios para la realización de prácticas corporales va del 22 % al 44 % del tiempo diario previsto, según los distintos grupos y actividades observados

Según Adam (1999) la posibilidad del aprovechamiento del tiempo depende de aspectos contextuales y didácticos. En el caso que se analiza en este trabajo, de las observaciones realizadas, los primeros aspectos abarcan distintas tareas: la llegada y retirada de los micros a los predios, la distribución y armado de los grupos, el acceso y búsqueda de los materiales a utilizar en las actividades, los traslados al sector asignado para la actividad, la organización de la misma y el tiempo utilizado en el vestuario antes y después de la actividad de pileta. Los aspectos didácticos se refieren a la organización de las clases y distribución de los contenidos semanalmente y durante las 5 semanas.

A su vez, es importante destacar que no sólo es relevante registrar la cantidad de tiempo en forma cuantitativa, a la hora de analizar su aprovechamiento. Que el tiempo de duración de las actividades sea amplio no debe llevar a presuponer que los destinatarios están necesariamente aprendiendo. De todos modos pensar en los “cuando”, “con qué frecuencia”, “con qué duración”, “en qué orden” y “a qué velocidad” se dan los aspectos que involucran una clase, son preguntas que se orientan a reconocer la importancia o calidad que se le otorga a las actividades.

En esa línea Rovira *et al* (1996) plantean que el aprovechamiento pedagógico del tiempo es uno de los aspectos decisivos que influye en las experiencias de ocio. Las características de la distribución del tiempo y como se disponga de él durante las experiencias, son determinantes para su tratamiento pedagógico, ya que las experiencias variarán según se disponga, por ejemplo, de 3 horas todos los días durante 5 semanas (como es el caso de EAV), o alguna otra variante del mismo.

Los autores argumentan que cuando en una situación de ocio se disponga de tiempo en cantidad y regularidad suficiente, conviene que se ponga a disposición de todos los participantes para que aprendan a valorarlo, rentabilizarlo y organizarse. Por tal motivo, el tratamiento pedagógico del tiempo es permitir su libre ocupación con las actividades que el grupo o cada individuo decida.

Por otro lado, Sarlé (1993) plantea que, en el contexto de las clases escolares existe el tiempo académico que en palabras de Rosenshine (1979) se entiende como “el tiempo dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos presentados en un nivel de dificultad adecuado al estudiante” (Rosenshine, 1979 citado por Sarlé, 1993:56). En este sentido y a

fin de profundizar el análisis sobre el tiempo de las actividades, la autora divide la utilización del tiempo en 3 partes. Por un lado el tiempo instructivo, en donde la actividad está centrada en el maestro o en el alumno; el primero explica, interactúa y organiza la tarea sobre el contenido y el segundo cumple con la tarea asignada. En segundo lugar se distingue el tiempo no instructivo, el cual puede estar dedicado a las actividades sociales (meriendas, recreos, etc.), las actividades administrativas del docente (tomar lista, atender a los padres, autorizaciones, traslados, etc.) y las actividades de orientación (superar problemas de disciplina, dar permisos, recomendaciones, etc.). En tercer lugar se ubica el tiempo inerte, el cual se debe a interrupciones o visitas externas, desorden general y ausencia de actividad pero sin provocar desorden.

Observando el planteo tanto de Adam, Rovira y Sarlé, y utilizándolo para interpretar lo encontrado en las observaciones de las clases y la dinámica diaria del programa, puede decirse que el aprovechamiento del tiempo es muy dispar en los casos analizados, parece quedar relegado al poco tiempo que queda luego de resolver las cuestiones de organización (que van desde la llegada a la escuela, el desayuno, el traslado al predio, la organización de los grupos, la actividad en sí misma, la desconcentración, la vuelta a la escuela y el almuerzo).

En el predio más pequeño (máximo 200 destinatarios por día) y donde las escuelas que asisten quedan más cerca y se llega en menos tiempo después de desayunar, se observó un mejor aprovechamiento del tiempo, en su medida cuantitativa y de tipo instructivo. Es decir, que se disponía de mayor tiempo total y a su vez, ese tiempo era aprovechado para la enseñanza de prácticas corporales. Esta situación se daba en desmedro del tiempo inerte y no instructivo, ya que la operatoria diaria era más dinámica porque no había rotación de grupos y escuelas. Los profesores conocían mejor a sus alumnos, entonces la organización era más fluida y los traslados de los grupos eran en distancias más cortas.

Composición de los grupos: Cantidad de los alumnos y profesores.

Según la normativa de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, referida a las actividades acuáticas¹⁶, la relación docente/alumnos en la pileta no debe

¹⁶ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos (2010) *Pautas para actividades de Educación Física en el medio acuático*. Circular Técnica N°2 de junio de 2010.

exceder de 15 alumnos por profesor y 30 alumnos por docente en actividades de campo. Esta cuestión es relevante en cuanto a la posibilidad de crear una adecuada situación pedagógica que permita desarrollar una propuesta significativa para los destinatarios.

En este programa, se observa que la cantidad de alumnos varía según el grupo y el predio; sin embargo en todos los casos observados cada uno de los grupos contaba con un profesor a cargo y ayudantes que complementaban su tarea, alcanzando e incluso mejorando la relación docentes/alumnos mencionada en la normativa.

Refiriéndose a esta situación favorable, el Coordinador B de uno de los predios plantea que “En otra época el municipio contrataba a los profesores y a lo mejor tenías 70 chicos vos solo, ahora con este sistema que trabajamos con Educación te aseguras que trabajen profesores de Educación Física, y se nota la diferencia en las clases y en la forma de trabajo”.

De este modo, cuando el programa cumple con los requerimientos en la relación profesor alumno (siguiendo el planteo realizado por Rovira más arriba), y los grupos se conforman de manera pequeña, abierta, flexible y cohesionada, se estaría dando (por lo menos en este sentido) un medio educativo favorable en el cual los destinatarios están con docentes capacitados y en la relación numérica ideal para el planteo de experiencias de aprendizaje válidas y significativas.

Espacios y materiales. Lugares donde se desarrolla la actividad tanto de campo como de pileta y elementos deportivos disponibles y utilizados tanto en las actividades de campo como de pileta.

Los espacios físicos donde se desarrollan las propuestas de prácticas corporales, es decir la infraestructura con que cuenta este programa constituye otra evidencia de la valoración que concita esta política pública. Escolano (2000) indica que a los espacios donde se produce la práctica pedagógica, no son neutros, ni son espacios reducidos a asegurar el desarrollo de las retóricas y disciplinas en que consiste la actividad didáctica. La arquitectura del lugar es también considerada, en su propia expresividad, una mediación pedagógica, un programa educador que le da sentido a las prácticas que se llevan a cabo en ella.

Cuadro 8. Descripción de los espacios donde se desarrollaron las actividades.

N° de observación	Edad y sexo del grupo	Tipo de actividad	Espacios utilizados	Predio
1	6 y 7 años mixto	Pileta	Pileta de 5 x 10 m con 30 cm de agua de profundidad. Pileta de 5 x 10 m con 30 cm de agua de profundidad. Espacio verde de 15 x 15 m.	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector publico ubicado en el 3 cordón.
2		Pileta		
3		Campo		
4	8 y 9 años Varones	Campo	Una cancha de futbol 11.	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
5		Campo	Cancha de futbol 11	
6	8 y 9 años Mujeres	Campo	Espacio verde de 50 x 50 arbolado	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
7		Campo	Espacio verde de 50 x 50 arbolado	
8	8 y 9 años Mixto	Campo	Espacio verde de 15 x 15.	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el primer cordón.
9		Campo	Espacio verde de 15 x 15	
10		Pileta	Dos espacios de 7 x 4 donde hace pie.	
11	10, 11 y 12 años Varones	Campo	Una cancha de Rugby.	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el primer cordón.
12	8 y 9 años mixto	Campo	Espacio verde de 20 x 10	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
13	10, 11 y 12 años varones	Campo	Espacio verde de 10 x 20 m y playón de básquet Espacio de 10 x 10 m que combina parte baja y profunda. Espacio de 10 x 6 m. Los chicos hacen pie. Pileta descubierta.	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
14		Pileta		
15		Pileta		
16	10, 11 y 12 años mujeres	Campo	Playón de Básquet de 20 x 12 m con aros	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
17		Pileta	Espacio de 10 x 8 m. Los chicos hacen pie. Pileta descubierta	

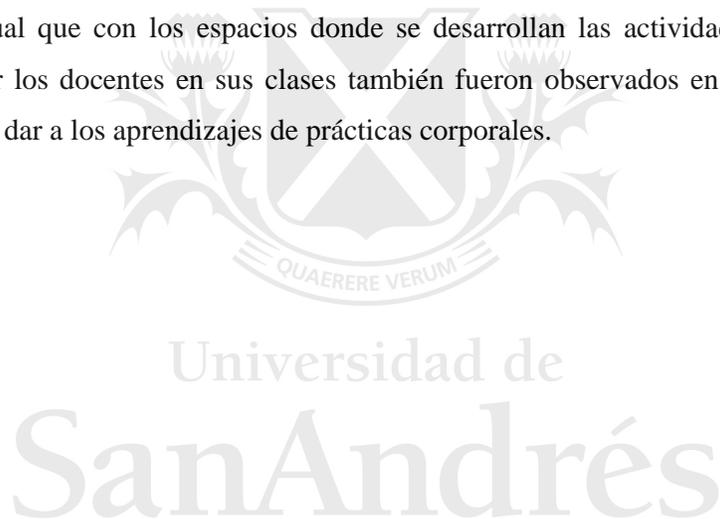
Fuente: Registro de observaciones.

Se observa que los espacios donde se desarrollan las actividades son en su totalidad descubiertos, motivo por el cual en caso de lluvia, las actividades en los predios deberían suspenderse. La relación que se establece entre la cantidad de chicos y chicas por actividad y el tamaño de los espacios es adecuada, no obstaculizando las realización y un buen aprovechamiento de los mismos. En este sentido, y siguiendo el análisis de Rovira *et al* (1996), los predios deportivo-recreativos observados forman parte del medio educativo en el cual se concretan las actividades que incluyen prácticas corporales. Este medio, por las

características descritas, sería adecuado en la medida que puede generar la mayor cantidad de relaciones educativas posibles.

Sin embargo se aprecia que ningún predio pertenece al Municipio de La Matanza. Todos los utilizados para llevar adelante el programa son contratados especialmente. Esto genera una de las principales dificultades en la implementación del programa según la Autoridad C quien indica que “La principal dificultad son los predios, es muy complicado poder contar con predios con natatorio, ya que cuando uno va a contratar lo hace con un costo muy bajo por chico. Tampoco hay suficientes predios con pileta en La Matanza, creo que es la mayor dificultad”. Esta cuestión genera dos serios problemas. El primero de índole organizativo, ya que en algunas ocasiones los chicos tienen que recorrer grandes distancias en micro para llegar a destino y se demora su llegada. Esta situación deriva en el segundo problema que es la falta de tiempo para las actividades y superpoblación en algunos predios.

Al igual que con los espacios donde se desarrollan las actividades, los materiales utilizados por los docentes en sus clases también fueron observados en virtud del soporte que le podían dar a los aprendizajes de prácticas corporales.



Cuadro 9. Descripción de los materiales deportivos utilizados en las clases observadas.

N° de observación	Edad y sexo del grupo	Tipo de actividad	Materiales utilizados	Predio
1	6 y 7 años mixto	Pileta	10 Flota – flota ¹⁷	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector publico ubicado en el 3 cordón.
2		Pileta	10 Flota-flota y 10 tablas	
3		Campo	10 Aros	
4	8 y 9 años Varones	Campo	5 Pelotas de futbol, 10 conos y 1 pelota de goma	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
5		Campo	2 Sogas elásticas, 3 pelotas de goma, 1 de futbol y 20 conos	
6	8 y 9 años Mujeres	Campo	Ninguno	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 3 cordón.
7		Campo	Ninguno	
8	8 y 9 años Mixto	Campo	20 Aros y 2 pelotas de voley de goma	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el primer cordón.
9		Campo	1 Pelota de futbol y 1 pelota de goma	
10		Pileta	Ninguno	
11	10, 11 y 12 años Varones	Campo	1 Pelota de futbol y 1 pelota de voley de goma	Predio perteneciente a una entidad bancaria ubicado en el primer cordón.
12	8 y 9 años mixto	Campo	Ninguno	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
13	10, 11 y 12 años varones	Campo	10 conos y 2 pelotas de Básquet	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
14		Pileta	Ninguno	
15	10, 11 y 12 años mujeres	Pileta	Ninguno	Predio perteneciente a un sindicato de trabajadores del sector privado ubicado en el 2 cordón.
16		Campo	1 pelota de básquet	
17		Pileta	10 flota – flota	

Fuente: Registro de observaciones.

En el cuadro se observa que en 11 de las 17 clases observadas se utilizaron materiales deportivos para llevar adelante las actividades. Según Trujillo Navas (2010:1): “El conjunto del material deportivo lo componen todos aquellos utensilios, móviles o elementos que se utilizan en las sesiones de Educación física para la realización de las actividades y como vehículo para conseguir que el alumnado alcance los objetivos didácticos propuestos a través de los contenidos”.

¹⁷ Los “Flota flota” y las tablas son elementos flotantes de goma que se utilizan para la enseñanza de prácticas corporales en el medio acuático.

En 6 de las clases observadas no utilizaron material deportivo, aun cuando en los predios se contaban con ellos y estaban disponibles. De todos modos, cabe señalar que la propuesta pedagógica de prácticas corporales puede apoyarse o no en materiales deportivos, dependiendo de la actividad que seleccione el docente.

En referencia a esto, la Autoridad C plantea que: “Hay una impronta fuerte que hacemos en pileta, donde hay una inversión en materiales, tablas, flota-flota, y materiales didácticos para desarrollar las actividades”. Por su parte, el Coordinador A indica que “tenemos material deportivo de sóftbol, fútbol, hándbol y vóley”.

Estos testimonios parecen dar cuenta de la presencia de materiales deportivos disponibles para utilizar en los predios. A su vez, otro testimonio de la Coordinadora A indica el avance y evolución en este tema a lo largo de un período de 5 años, desde que ella comenzó como coordinadora en ese predio: “Avanzamos mucho desde la primer colonia que yo hice, el primer año estuvimos un poco justos con el material, y después empezamos a tener materiales para la pileta que en el primer año no había”.

Siguiendo el análisis de Donnelly *et al* (2002), los aspectos físicos (como son los materiales deportivos) son parte de los elementos que deben existir en este tipo de programas para que las barreras de acceso de tipo infraestructural no se hagan presentes en la implementación de la política.

Síntesis y conceptualización de las actividades.

Como ya se ha mencionado, las actividades en todos los predios se dividían en las que se desarrollaban en la pileta y las que lo hacían en el campo. Más arriba se describieron los fundamentos y objetivos de las actividades (según la resolución del programa) y como eran organizadas y puestas en marcha según las autoridades, coordinadores de predios y profesores; también se analizaron los aspectos que influyen en los efectos de las prácticas corporales como la planificación de actividades, el aprovechamiento del tiempo, la composición de los grupos, los espacios utilizados y los materiales disponibles.

De las 12 clases de campo observadas, en 5 de ellas se observaron propuestas de prácticas corporales lúdicas y en 7 de ellas se observaron propuestas de prácticas corporales deportivas.

Las propuestas lúdicas se dieron preferentemente en los grupos más chicos (6 y 7 años) y en los grupos de mujeres. Esta situación se evidencia en las observaciones de esos grupos:

(Observación de un grupo de 6 y 7 años en su actividad de campo, 20 minutos) Los chicos (15 varones y 18 mujeres) se ubican en una ronda, los profesores se muestran muy activos. Cantan una canción, acompañada de movimientos corporales (chocar las caderas, gritan, dar vueltas). Hacen una canción más y luego el profesor distribuye muchos aros sobre el césped - en el espacio verde donde están jugando. Los chicos corren entre sin pisarlos y cuando suena el silbato se ubican dentro de ellos. Van de a 2, 3 y 4, se desplazan de aro a aro de distintas formas como cuadrupedia ventral, dorsal, con 4 y 3 apoyos. Los chicos se van agrupando por sexo dentro de los aros ellos solos. (Observación 3).

(Observación de un grupo de 8 y 9 años mujeres en su actividad de campo, 40 minutos) Las chicas (73) salen de la pileta, se cambian y se juntan en ronda debajo de los árboles El juego se llama "la reina pide" Las profesoras delimitan el espacio y dividen al grupo en 3 equipos. Los equipos se ponen nombres y el juego es una búsqueda en un espacio abierto de árboles y mucha sombra. Cada grupo busca hojas secas, ramitas caídas de los árboles, piedritas, papeles. Es una actividad de bajo compromiso motor. Todas las niñas participan. Para finalizar, suman los puntajes, cada grupo arma una canción que expone y se elige al grupo ganador. (Observación 7).

En referencia a los tiempos de las actividades, se observa que el grupo de 6 y 7 años utiliza una pequeña porción del total disponible durante la mañana. Esta actividad se complementa con otra de pileta que, en el caso observado también duró 20 minutos. En este caso se da un escaso uso del tiempo instructivo, en el cual el docente enseña e interactúa con el chico, y el tiempo no instructivo o inerte están más presentes (Sarlé, 1993). Siguiendo el planteo de Rovira *et al.* (1996), el tratamiento pedagógico del tiempo, en esta particular situación de ocio, no estaría cumpliendo con una cantidad y regularidad suficiente para generar verdaderos aprendizajes.

Distinto es el caso de la segunda observación, donde se registra una duración de 40 minutos en la actividad que, complementada con una cantidad de tiempo similar en la parte de pileta, estaría en los niveles más altos observados en el aprovechamiento del tiempo instructivo.

Por su parte, las propuestas deportivas se dieron principalmente en los grupos más grandes (8-9 y 10, 11 y 12 años) y de varones. Las siguientes observaciones dan cuenta de esto:

(Observación de un grupo de 8 y 9 años varones en su actividad de campo, 20 minutos). Los chicos (78) juegan en una cancha de fútbol 11, los 4 profesores del grupo los dividen en 6 equipos y arman 1 cancha de "quemado"¹⁸ y 2 de fútbol, cada profesor se queda en una cancha y les da las consignas. Cada

¹⁸ El "quemado" es un juego el cual generalmente se enfrentan 2 equipos que se encuentran divididos en un espacio amplio en forma de rectángulo y cada uno de esos equipos ocupa la mitad del lugar de juego. El objetivo consiste en lanzar una

juego dura 10 minutos, y rotan. El juego del “quemado” se corta antes porque los chicos se insultan. De a poco los chicos van abandonando la actividad hasta llegar a 13 los que no juegan. En el “quemado” el profesor repite el que gana juega al fútbol. Termina la actividad y van a la pileta. (Observación 5).

(Observación de un grupo de 8 y 9 años varones en su actividad de campo, 30 minutos). Los chicos (62) son divididos por los profesores en 4 grupos en una cancha de fútbol 11 y se arman 4 espacios de juego de vóley, sóftbol, delegado y fútbol. Los chicos participan todos y algunos juegan descalzos, otros con ojotas, los profesores lo permiten. Cada 10 minutos rotan los equipos para que todos pasen por las 4 actividades. El vóley parece ser la actividad que más le cuesta jugar, las reglas de las actividades son las tradicionales, no se modifican (Observación 4).

Cabe aclarar que los grupos de 8 y 9 años fueron observados en dos centros recreativos distintos, en los cuales la división de los grupos era distinta. En uno, varones y mujeres estaban separados y en el otro compartían las actividades. En los grupos de esta edad, solo se tuvo acceso a observar actividades que se desarrollaban en el campo.

(Observación de un grupo de 8 y 9 años mixto en su actividad de campo) El grupo (12 varones y 13 mujeres, 20 minutos) es separado por los profesores, los varones juegan un partido de fútbol y las mujeres un delegado. La actividad de las niñas termina antes. Varones y niñas juegan descalzos. De los 3 profesores que están a cargo del grupo, 2 de ellos están con los varones y 1 con las mujeres (Observación 10).

(Observación de un grupo de 8 y 9 años mixto en su actividad de campo, 20 minutos) Los chicos (20 varones y 27 mujeres) salen de la actividad de pileta y arman 4 equipos mixtos (verde, azul, amarillo y rojo). Marcan 2 canchas con toallas en un espacio verde para que jueguen los 4 equipos en simultáneo al aro móvil, que recién se puede lanzar una vez que hicieron los 10 pases. Los varones monopolizan el juego, no se limitan, ni modifican las reglas. (Observación 9).

En estas dos observaciones los profesores plantean actividades separadas para varones y mujeres a pesar de que en el grupo están juntos. Y cuando la propuesta de prácticas corporales es la misma no se realiza ninguna intervención orientada a favorecer oportunidades equivalentes de participación, por lo que se generan marcadas desigualdades en este aspecto. Por otro lado, en estas observaciones también se registra poco uso del tiempo instructivo en relación con el tiempo total que los chicos están en el predio.

(Observación de un grupo de 10, 11 y 12 años varones en su actividad de campo, 35 minutos) Los profesores hablan con el grupo (31) sobre algunos lineamientos generales por un problema con otra escuela el día anterior. Se habla sobre la vestimenta porque la mitad de los chicos están descalzos, pidiendo que se calcen para las actividades. Los profesores dividen al grupo en 2, un grupo juega al básquet en una cancha y el otro se ubica en ronda en un sector de pasto al lado del otro grupo. El profesor se ubica en el medio del grupo que está en ronda, les tira la pelota y el que no logra hacer un aplauso antes de agarrarla se sienta. En total son 3 equipos, de los cuales 2 están jugando al básquet y 1 está afuera con el profesor. La rotación se establece según el equipo que gana el partido de básquet, el cual se queda en la cancha y sale el que perdió. El partido de básquet se juega con el reglamento

pelota del otro lado del espacio donde se encuentra el equipo contrario y “quemar” a los oponentes, quienes luego de ser quemados pasan a ocupar el sector externo del equipo contrario y continúan el juego desde allí. Se considera ganador del juego al equipo que logra quemar a todos sus oponentes y dejar vacío el campo contrario.

completo del deporte, en el cual se observa que varios chicos nunca participan del juego entrando en contacto con la pelota” (Observación 13).

(Observación de un grupo de 10, 11 y 12 años mujeres en su actividad de campo, 40 minutos) La profesora arma 2 equipos y explica la actividad. Son 30 chicas. Juegan a “2 perros para un hueso”¹⁹. Cuando la profesora menciona el número de cada nena, deben correr a buscar la pelota e intentar encestar en el aro que le corresponda. Mientras 2 juegan las demás miran. La profesora va incrementando la cantidad de jugadoras diciendo dos números y así sucesivamente hasta que se mencionan todos y juega el equipo completo. En la mitad de la actividad, la profesora para ir a refrescarse y estar en la sombra. Algunas nenas que se muestran más activas siguen jugando mientras las demás descansan. (Observación 16).

Se proponen juegos deportivos tanto para las mujeres como para los varones. Las prácticas corporales para esta edad, coinciden con lo manifestado más arriba por los coordinadores de predio quienes mencionan la enseñanza de los deportes para los destinatarios de las edades más grandes.

Cabe destacar que, en las propuestas que se observaron, los profesores no realizaron ninguna modificación a las reglas de los deportes ni introdujeron alguna otra intervención didáctica de modo de hacerlos más participativos. Esta situación según Tinning (1996) responde a la lógica del deporte de competencia, quien entiende que en el campo del movimiento humano se contraponen dos discursos (instalados en el colectivo de profesionales de esa área) que pueden reflejarse en las propuestas de los profesores observados. En primera medida, el discurso de participación, que se encuentra presente en los profesionales que ejercen principalmente como profesores en las escuelas, su misión principal consiste en incrementar la participación en la cultura del movimiento. Sus prácticas se derivan de las Ciencias Sociales y de la Educación, y el lenguaje de los discursos se refiere a la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la justicia social, la asistencia, la cooperación, el movimiento, etc. En línea con esto, Aisenstein (1998) plantea que el deporte en el formato escolar persigue fines como la inclusión, igualdad, asistencia y cooperación

El segundo tipo de discurso planteado por Tinning (1996), llamado de rendimiento, entiende que los profesionales del movimiento humano trabajan como científicos del ejercicio y como entrenadores de deportes de elite, donde el fin es mejorar el rendimiento. Estos discursos están presentes en materias de la formación docente como Biomecánica, Fisiología del ejercicio, Psicología del deporte, Medicina deportiva, Entrenamiento, entre

¹⁹ Dos perros para un hueso es un juego en el cual se divide al grupo en 2 partes iguales y cada uno de los integrantes de los equipos tiene un número que coincide con un compañero del equipo contrario. El espacio de juego es amplio y está dividido en 2 partes iguales. Ambos grupos se ubican enfrentados en sectores opuestos con la mayor distancia posible de separación. El profesor menciona un número el cual corresponde a un integrante de cada equipo, ambos competidores deben correr en busca de un elemento, tomarlo y seguir las consignas del docente.

otras. El lenguaje de este discurso gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte y la competición.

Aisenstein (1998) indica que durante el transcurso del siglo 20, el deporte practicado en las instituciones deportivas (clubes) se ha instalado como discurso y práctica en las instituciones escolares y en los institutos de formación docente.

Estas prácticas deportivas, sustentadas en el discurso del rendimiento fueron observadas entre las actividades ofrecidas en el Programa EAV. Realizando una crítica a este formato deportivo, Devís Devís (1992) manifiesta que la naturaleza de los juegos deportivos es determinada por sus reglas, que encausan su desarrollo y dan lugar a su naturaleza. El autor propone realizar juegos modificados orientándolos hacia la cooperación, de diseño abierto y flexible, donde existe la competencia, pero al ser cooperativa maximiza el logro y las recompensas para todos los alumnos por medio de acciones coordinadas del grupo. Aquí el profesor debe actuar sobre las reglas y el ambiente o el contexto de enseñanza para orientar los juegos modificados a la cooperación.

En referencia al registro que tienen los chicos y chicas de la experiencia, cuando se les consulta sobre lo que hacen en la colonia, responden:

Vóley, quemado, al distraído, futbol, escondida, bailamos la murga en la escuela, nos mojamos (varios) Jugamos al quemado, al voley, hacemos actividad con los profes (Esteban 11 años) Jugamos al béisbol (Jony, 12 años) Jugamos al quemado, al voley, al futbol, de todo un poco (Victoria, 11 años) Partidos de futbol, la carrera en la pileta (Luciano, 10 años). Jugamos a la mancha, al voley, al quemado (Rocío, 11 años).

Se observa que los niños mencionan principalmente actividades de campo; sin embargo, al repreguntar acerca de lo que más les gustó, constantemente se registran respuestas que mencionan la actividad de pileta como aspecto central de la acción de verano, además de los vínculos que se establecen entre ellos. Los chicos y chicas dicen “Nos gusta la pileta” (Varios); “Jugar y conocer amigos” (Elvis, 11 años); “A mí me gusta estar con mis amigos, meterme en la pileta” (Alan, 11 años); “Estar con mis amigas y meterme en la pileta” (Evelyn, 11 años).

Con respecto a las actividades de pileta, de las 5 observaciones realizadas, en 3 de ellas predominó la enseñanza, en 1 la propuesta fue recreativa y en 1 fue totalmente libre sin ningún tipo de consigna.

(Observación de un grupo de 6 y 7 años en su actividad de pileta) Todos los chicos (15 varones y 22 mujeres, 20 minutos) están sentados alrededor de la pileta, los profesores están afuera del agua y les cuesta que los chicos hagan silencio y utiliza el silbato. Un docente se mete y dirige la actividad. Los

chicos caminan por toda la pileta, luego los vuelven a sentar y los numeran de a 4. Van pasando por grupos a lo largo de la pileta desplazándose de cubito ventral con la cabeza debajo del agua. Mientras un grupo hace la actividad, los otros 3 esperan. Luego hacen carreras de “caballitos” montados a los bastones flotadores “flota-flota”. Todos los chicos pueden realizar la actividad. Luego tienen un momento de “pileta libre”, en el cual la profesora no da consignas pero se mete en el agua y juega con ellos. Algunos chicos salen del agua a secarse al sol. (Observación 1).

(Observación de un grupo de 6 y 7 años en su actividad de pileta) Los chicos (15 varones y 18 mujeres, 25 minutos) se ubican sentados alrededor de la pileta, los profesores dan los lineamientos generales de seguridad. Caminan hacia atrás por toda la pileta como cangrejos. Los profesores los numeran del 1 al 4 y les plantea la “misión” de ir hacia el otro lado caminando boca abajo. Luego pasan por debajo de un flota-flota extendido sobre el agua y por adentro de otro enrollado. El profesor muestra como es la patada del estilo crol, y los chicos se desplazan de un lado a otro acompañados por un profesor haciendo la patada. Luego tienen pileta libre. (Observación 2).

En las actividades de pileta de los grupos de 6 y 7 años se observa claramente la propuesta de enseñanza por parte de los profesores. Si bien las clases duran entre 20 y 25 minutos, el tiempo se utiliza mayormente para la enseñanza de contenidos específicos de la natación, con actividades conducidas por momentos y jugadas por otros.

(Observación de un grupo de 10, 11 y 12 años varones en su actividad de pileta, 50 minutos) Los chicos (32) ingresan al natatorio luego de ducharse. Se meten al agua donde todos hacen pié y tienen 5 minutos de pileta libre. El profesor divide al grupo en 2 y les propone juegos de competencia entre ellos (carreras, rondas, tirar agua, juega a “la mancha”²⁰). Luego el docente propone 5 minutos más de pileta libre y juegan carreras desplazándose en estilo crol. El profesor vuelve a dividir al grupo y juegan un waterpolo. Vuelven a tener 5 minutos de pileta libre y salen. (Observación 15).

(Observación de un grupo de 10, 11 y 12 años mujeres en su actividad de pileta, 20 minutos y 25 minutos) Las niñas (30) hacen 5 minutos de pileta libre, luego la profesora les propone juegan una “mancha cadena”²¹ en todo el sector donde hacen pié. La profesora divide el grupo en 2, mientras una trabaja la otra espera. La actividad propuesta es desplazarse con patada de crol con un flota-flota cruzado debajo del abdomen. Se alternan los grupos para realizarlo. Luego les propone desplazarse con patada de espalda, en decúbito dorsal con el flota-flota debajo de la nuca. Las niñas salen del agua y tienen una actividad de campo, luego vuelven al natatorio el mismo día y tienen pileta libre. (Observación 17).

Según lo observado en el grupo de varones de 10 a 12 años, la propuesta de prácticas corporales en el medio acuático aparece como una propuesta predominantemente lúdica, no se observa la enseñanza de los contenidos específicos de la natación como las técnicas de nado (crol, espalda, pecho y mariposa), o habilidades básicas como la flotación o respiración, sino que todas las actividades planteadas se presentan con un formato recreativo.

²⁰ La mancha es un juego en el cual (en este caso, ya que tiene muchas variantes) un niño asume el rol protagónico de ser “la mancha” y deben “tocar” a cualquiera de sus compañeros que se encuentran en el espacio de juego previamente delimitado. Cuando un niño es “tocado” inmediatamente se convierte en mancha asumiendo un nuevo rol y el otro niño deja de serlo.

²¹ La mancha cadena es otra mancha en la cual, uno de los niños asume el rol de mancha y cuando “toca” algún compañero, se agarran de la mano simulando una cadena para seguir persiguiendo a sus compañeros. Cuando la “cadena” tiene más de 3 niños, se separan para seguir “tocando” compañeros.

En el grupo de mujeres de la misma edad, los 60 minutos de actividad programada se dividen en dos bloques. En el primero se propone una actividad recreativa para la apertura; luego se desarrolla la enseñanza de los contenidos técnicos de natación en el espacio central de la clase. Finalmente en la segunda parte de la clase, se realiza una actividad libre en el natatorio. Cabe destacar que estas dos últimas observaciones se dan en el mismo predio, en el cual el tiempo cuantitativamente considerado es bien aprovechado en las actividades acuáticas. Sin embargo, las propuestas son bastante distintas según los profesores que estén a cargo. Del tiempo total de actividad, gran parte lo ocupa el momento de “pileta libre”, en el cual los chicos pueden jugar libremente por todo el espacio asignado para ellos.

Se registró una observación de pileta en la cual los chicos y chicas pasaban 60 minutos de actividad libre sin ningún tipo de consigna por parte de los profesores. Sobre esta situación la coordinadora del predio indica que “lo primero que hacemos es que ni bien llegan las chicas que entren todas a la pileta, porque lo que ellos más quieren es entrar a la pileta, entonces si tenemos la posibilidad de que si son pocos y los podemos tener más de 45 minutos, lo hacemos”. Según lo mencionado por la coordinadora y lo observado, esta situación se repitió durante todos los días durante las 5 semanas de implementación. La coordinación de ese predio sin duda prioriza la medida cuantitativa del tiempo en la cual los chicos y chicas quedan en el natatorio por sobre la medida cualitativa y la experiencia de enseñanza.

Otro de los aspectos que colaboran con el análisis de las prácticas corporales puestas en juego en el programa, se relaciona con las estrategias utilizadas por los profesores a la hora de llevar adelante sus clases, ya que estas dan cuenta de la concepción de alumno que cada profesor tiene y el espacio que le otorga como protagonista de la actividad.

Tal como fue mencionado anteriormente, Harf señala que: “Entendemos por estrategia a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo que se dirige a los alumnos...” (Harf, 2003:1).

Aquí se hace referencia a las estrategias de enseñanza en sentido amplio, abarcando todo lo que sucede en la clase. El concepto de la autora sobre las estrategias de enseñanza cobra importancia para este trabajo dado que involucra varios de los aspectos analizados, (como el uso del tiempo, la planificación, la utilización de los materiales, la interpretación

de las resoluciones, la división de los grupos por edades y sexos) que se ponen en juego en el momento de realiza las propuestas.

A su vez, también se analizan específicamente los estilos de enseñanza que son parte de las estrategias, ya que de esta manera se profundiza el análisis sobre la propuesta de prácticas corporales. Mosston y Ashworth (1996) señalan que los estilos de enseñanza son comportamientos específicos de enseñanza que realiza el profesor. Estos comportamientos son independientes de las propias idiosincrasias de los docentes y entran en el sentido amplio de las estrategias planteado por Harf (2003).

Mosston *et al* (1996) manifiestan que no existe un estilo que sea mejor que otro, sino que, en base a una evaluación de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, (contenidos, objetivos, materiales, espacios, saberes previos de los alumnos, el curriculum, el contexto) el docente deberá elegir cual le parece que es el mejor de acuerdo al contenido a enseñar.

En función a esto, los estilos van desde aquellos en que la responsabilidad en la toma de decisiones es máxima en el profesor y mínima en el alumno hasta la propuesta inversa. Estos estilos se ubican en un continuo que va desde un primer estilo donde el control del profesor sobre la enseñanza es total y la participación del alumno se reduce a la ejecución, hasta el polo opuesto en que el control del profesor es mínimo y la participación de los alumnos alcanza su máxima expresión con la toma de decisiones sobre la tarea. Dentro de cada uno de los estilos se distinguen tres fases, la de preimpacto que incluye las decisiones tomadas previamente al contacto personal entre el profesor y el alumno, la de impacto que incluye decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea y la de posimpacto que incluye decisiones referentes a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno. Las tres fases forman parte de la anatomía de los estilos.

Los tipos de estilos que propone el autor son los siguientes:

- Mando directo. En este estilo el profesor toma el total protagonismo en la toma de decisiones en las 3 fases. El aspecto esencial es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El profesor toma todas las decisiones del preimpacto, impacto y posimpacto.

- Estilo de la práctica, enseñanza basada en la tarea²²: En este estilo se transfieren ciertas decisiones del profesor al alumno creando nuevas relaciones entre ambos. El profesor toma todas las decisiones del preimpacto y posimpacto, pero transfiere las decisiones de la fase de impacto al alumno.
- Estilo recíproco, enseñanza recíproca. Este estilo crea una realidad para lograr relaciones sociales entre compañeros y las condiciones para ofrecer feedback inmediato. El profesor le transfiere decisiones al alumno en la fase del posimpacto.
- Estilo de autoevaluación. Se transfieren más decisiones al alumno llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una nueva serie de objetivos. Cada alumno ejecuta la tarea como en el estilo de la práctica y toma luego las decisiones del posimpacto por sí mismo.
- Estilo de inclusión. Este estilo introduce una concepción diferente del diseño de tareas: los múltiples niveles de ejecución de una misma tarea. Esto transfiere al alumno un tipo de decisión que no podría tomar en los estilos previos a éste; es la referida al nivel de ejecución por dónde empezar. El rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto, el alumno lo hace en la de impacto y posimpacto.

Según los autores, en los estilos recién descritos, el alumno durante el desarrollo de la práctica corporal se mueve a lo largo de tres canales de desarrollo (físico, social y emocional). En cambio, respecto del cuarto canal (cognitivo) su movilidad ha sido limitada. Con estilos que se orienten hacia el descubrimiento se busca la transición de un grupo de condiciones a otro, de la reproducción de hechos conocidos por el alumno, reglas y modelos, a la producción de nuevas ideas y nuevos movimientos. Con los estilos anteriores, el alumno recibe conocimientos proporcionados por los demás, dentro de un estado de conformidad cognitiva. Para conseguir otros nuevos objetivos, el alumno debe cruzar el *umbral de descubrimiento* para activar las operaciones cognitivas.

- Descubrimiento guiado, el estilo consiste en que el profesor realiza una serie de preguntas y el alumno responde. Cada pregunta del profesor conlleva una sola

²² Por tarea en este caso se entiende a las actividades que el docente le propone hacer al alumno y que este tiene que realizar.

respuesta correcta descubierta por el alumno. El efecto acumulativo de esa secuencia lleva al alumno a descubrir el concepto, principio o idea perseguidos.

- Estilo divergente, resolución de problemas. Aquí el alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Se involucra en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido.
- El programa individualizado, el diseño del alumno. Aquí el alumno descubre y diseña la pregunta o el problema. El profesor decide el contenido y el tema general a tratar y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado.
- Estilo para alumnos iniciados y autoenseñanza: Es parecido al anterior, pero aquí el alumno inicia la actividad, reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo (Mosston *et al.*, 1996).

De las 17 actividades observadas, todas fueron planteadas por los profesores con el estilo práctico o de “Enseñanza basada en la tarea”, que se ubica dentro de estilo donde el alumno se mueve en los canales de desarrollo físico, social y emocional. Este estilo predominante en las prácticas corporales observadas, se manifiesta en los siguientes aspectos observados:

“La profesora les indica que jueguen una mancha cadena en todo el sector donde hacen pie”

“La profesora divide el grupo en 2, mientras uno trabaja el otro espera”

“El profesor divide al grupo en 2 partes iguales y les indica que realicen carreras, rondas, tirar agua, juegan a la mancha”

“El profesor reparte muchos aros en el espacio verde donde están jugando, los chicos corren entre ellos y cuando suena el silbato se ubican dentro de ellos”

En 5 de las observaciones se detectaron actividades donde se proponía un trabajo grupal. La propuesta consistía en asignar tareas para diferentes grupos ubicados en áreas especiales del espacio que trabajan en simultáneo y van circulando por las diferentes áreas, optimizando el uso del espacio y los materiales y sin crear interferencias entre ellos. Esto se evidencia en las siguientes observaciones:

“Los 4 profesores del grupo los dividen en 6 equipos y arman 1 cancha de quemado y 2 de futbol, cada profesor se queda en una cancha y les da las consignas a los chicos”

“Marcan 2 canchas con toallas en un espacio verde para que jueguen los 4 equipos en simultáneo al aro móvil, que recién se puede lanzar una vez que hicieron los 10 pases”

Las propuestas eran planteadas en grupos, en los que los chicos y chicas se dividían para jugar. En ellos los profesores no dieron alguna consigna en la cual los destinatarios tuvieran la tarea de observar, reflexionar y aportar sobre alguna acción de los compañeros, o resolver alguna problemática táctica o estratégica en el juego propuesta por el profesor.

Por otro lado, también se proponían momentos de juego libre; esto se observó en actividades de pileta con ausencia de planteos de enseñanza por parte del docente, así como en actividades de campo que consistían en partidos de fútbol cuando la clase era sólo de varones.

En referencia a los estilos de enseñanza, Pérez Samaniego y Devís Devís (2009) señalan que pueden entenderse y analizarse desde diferentes perspectivas curriculares. Desde la perspectiva técnica, la realidad educativa se concibe como “natural”, externa a los sujetos que la realizan y, por tanto, cuantificable y objetivable. De esta manera los estilos son instrumentos que cuando se aplican bien, colaboran con los objetivos previstos. Desde la perspectiva práctica, la realidad educativa es una construcción social impregnada de una serie de valores, donde el conocimiento educativo es subjetivo, por lo que no se busca el control objetivo ni efectivo sobre lo que sucede, sino su comprensión desde y para la práctica. Por último, desde una perspectiva curricular crítica, la enseñanza elabora sus marcos teóricos y sus prácticas con el fin de legitimar la permanencia de determinadas estructuras sociales o su superación. La educación es la búsqueda de una emancipación mediante el análisis crítico y dialéctico de la realidad.

A continuación, se presentan los testimonios de los profesores a los que se les consultó sobre la participación y toma de decisiones de los destinatarios en las actividades que se plantean.

El Profesor F sostiene que “No sé si decisión, pero cuando vemos que un predeportivo o juego salió dentro de lo que habíamos planificado, por ahí lo repetimos”. La Profesora A dice que “La mayoría de las veces sí, por ejemplo cuando tienen que armar un grupo, les dejamos que elijan el nombre entre todos, que elijan la canción, casi siempre sí. El programa tiene eso, que logren participar los chicos”. El Profesor C manifiesta que “Si, se

les consulta, pero uno tiene que respetar un programa donde al final de la colonia tienen que incorporar determinados contenidos. Como no existe eso, uno programa y cuando hiciste un juego que les gustó y tienen ganas de repetirlo, al otro día se hace”.

Las respuestas de estos profesores parecen mostrar una escasa reflexión sobre el estilo a poner en práctica en las actividades propuestas. Al parecer sólo se “deja” intervenir a los alumnos en la elección de los grupos y expresar su gusto (o no) por las propuestas. Esta situación no favorece que todos los chicos y chicas jueguen entre ellos, ni permite balancear los grupos para facilitar el equilibrio y hacer el juego más justo. Cabe señalar que el armado de los grupos también es parte de la estrategia en sentido amplio planteada por Harf (2003).

Al respecto del rol de los docentes en referencia a los estilos de enseñanza, Pérez Samaniego *et al* (2009) manifiestan que:

Aunque el estilo se forje en la práctica, la reflexión sobre el modo de plantear la interacción con el alumnado puede ser una forma de innovar, investigar en el aula, desarrollarse profesionalmente y adecuar la actividad educativa a nuestras teorías, o bien para cambiarlas. Por ello resulta fundamental que el profesorado disponga de un conocimiento básico y plantee el estilo de enseñanza como una práctica reflexiva (Samaniego *et al* 2009: 214).

En este sentido, los profesores tienen un alto grado de responsabilidad en la selección y puesta en marcha de la clase, sin embargo, según los testimonios de los docentes citados, estos no parecen disponer de ese conocimiento básico que se orienta a una práctica reflexiva. Algo distinto plantea la Profesora C, quien consultada respecto de la posibilidad de toma de decisiones por parte de las chicas, manifestó que “Generalmente no, si es por ellas quieren jugar todo el tiempo al “delegado”, es lo único que quieren hacer, pero bueno, yo les planteé un delegado donde tenían que hacer alguna estrategia, pensar como cubrirían a uno, le puse un objetivo al juego, que si no, siempre es lo mismo”.

Esta profesora expresa poner en juego una práctica reflexiva; ya que a partir de lo que observa en su clase, de las demandas de los alumnos y de la situación en la que se encuentran, toma la decisión proponer a sus alumnas una actividad distinta, un problema a resolver (en este caso la elaboración de una estrategia de juego). Este tipo de decisiones por parte de la profesora se acerca a lo que Samaniego *et al* (2009) conceptualizan como una perspectiva curricular crítica.

Desde la pedagogía del ocio, Rovira *et al* (1996) manifiestan que la intervención educativa debe respetar la autonomía del sujeto en la decisión de la actividad y el proceso de su ejecución, ya que de esta manera se permite el desarrollo de la autodeterminación en el

qué y en el cómo de la actividad, que es precisamente uno de los valores formativos más importantes del ocio.

En las propuestas de prácticas corporales se detectaron varios aspectos para ser analizados en referencia a la perspectiva de género. Algunos de ellos son la separación de varones y mujeres en los grupos, la diferencia en la propuesta de prácticas corporales para unos y otros cuando están juntos y cuando están separados, las diferencias de participación de unos y otros en las actividades; la mayor atención de los profesores a los varones durante las actividades. De las observaciones y las entrevistas a los adultos puede señalarse que en todas esas situaciones se generan o reproducen desigualdades de género.

Respecto del género Scharagrodsky (2006) manifiesta que toda clase escolar presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que van contribuyendo a construir cierto orden corporal que está marcado (consciente o inconscientemente) por el género.

Comportamientos corporales como gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, etc. se van cristalizando y hacen de las clases de Educación Física, un espacio de configuración de sujetos donde el colectivo masculino obtiene un lugar de privilegio sobre las mujeres generando profundas desigualdades.

Scraton (1995) en su estudio sobre la perspectiva de género en escuelas secundarias de Inglaterra plantea que:

El reconocimiento de la importancia de la construcción social del género y no de las diferencias biológicas permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y en la educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad (Scraton, 1995:20).

La autora plantea que las diferencias sociales relacionadas con las estructuras del poder patriarcal, la sexualidad y la división del trabajo son fundamentales para comprender el género, mientras que la Educación Física es una forma institucional que mantiene y refuerza estas estructuras que favorecen la práctica de actividades físicas y deportivas por parte del varón.

Desde esta perspectiva las clases de Educación Física que incluyen varones y mujeres, merecen un análisis mucho más profundo de que habitualmente se genera, y que lleva a fundamentar la separación de sexos solamente en ciertas diferencias físicas y biológicas entre ellos.

Con respecto a la conformación de los grupos en los predios visitados, los que reúnen a los más pequeños (6 y 7 años) son todos mixtos y los grupos más grandes (10, 11 y 12 años) están separados por sexo. La diferencia se observa en los grupos “intermedios” de 8 y 9 años; en algunos predios los coordinadores toman la decisión de separarlos y en otros de que estén juntos.

Si bien las escuelas de la Provincia de Buenos Aires dictan sus clases de Educación Física en nivel primario con grupos mixtos, y hay una creciente tendencia a que las clases de nivel secundario también lo sean, resulta interesante observar lo que ocurre en un espacio recreativo como lo es una actividad de verano. Las prácticas corporales observadas en la implementación del programa dan cuenta de las desigualdades planteadas por los autores citados más arriba. A continuación se transcriben algunos fragmentos de las observaciones de un grupo mixto de 8 y 9 años donde se evidencia este planteo:

“Las chicas (73) salen de la pileta, se cambian y se juntan en ronda debajo de los árboles. El juego se llama la reina pide...“Cada grupo busca hojas secas, ramitas caídas de los árboles, piedritas, papeles”

“Los varones (62), ubicados en una cancha de fútbol 11, son divididos por los profesores en 4 grupos y se arman 4 espacios de juego de vóley, sóftbol, delegado y fútbol”

En este grupo de 8 y 9 años mujeres se evidencia que la actividad planteada es recreativa para las chicas y no aparece el deporte. Scraton (1995) plantea que los juegos deportivos se asociaron directamente con el desarrollo de la masculinidad, mientras que para las chicas la conducta social adecuada se vinculaba con la modestia, la pasividad y la responsabilidad, características que se ven reflejadas en las actividades realizadas por este grupo.

Con respecto a los varones, tanto en los grupos de 8 y 9 años como en los más grandes, se observaron propuestas deportivas, vinculadas con lo socialmente “esperable” para el desarrollo de la masculinidad.

La misma situación se observa con los varones del grupo más grande, observando una marcada propuesta deportiva para ellos: se divide al grupo en 2; un grupo (subdividido en dos equipos) juega al básquet y el otro se ubica en ronda para realizar un ejercicio o juego de atención y coordinación (el profesor en el medio, les tira la pelota y el que no logra hacer un aplauso antes de agarrarla se sienta. El equipo que pierde el partido de básquet sale de la cancha y pasa al juego de ronda.

El grupo de mujeres de 11 y 12 años, realiza una propuesta deportiva que se observa “activa” y participativa:

La profesora arma 2 equipos y explica la actividad. Son 30 chicas. Juegan a “2 perros para un hueso”. Cada nena de cada equipo tiene un número y cuando la profesora lo dice, deben correr a buscar la pelota e intentar encestar en el aro que le corresponda. Mientras 2 juegan las demás miran. La profesora va incrementando la cantidad de jugadoras hasta que todas participan.

En las observaciones pudo registrarse que a partir de los 8 años la conformación de los grupos se realiza separando varones de mujeres. Esta situación no favorece la integración entre los chicos y las chicas que asisten a las propuestas. Además, con el tipo de actividades que se realizan refuerza los estereotipos de género asociados a la femineidad y masculinidad. Resulta muy interesante observar lo que sucede con un grupo de 8 y 9 años el cual no separa a varones y mujeres, pero que de todos modos recibe propuestas prácticas corporales diferenciadas, que profundizaban los estereotipos. El grupo (12 varones y 13 mujeres) es separado por los profesores; los varones juegan un partido de fútbol y las mujeres un delegado. La actividad de las mujeres termina antes.

En esta observación se aprecia que si bien el grupo es mixto, la predisposición hacia la actividad es totalmente diferente y la atención que los docentes les dispensan también plantea desigualdades, ya que están más atentos a los varones que a las mujeres. También se observa que la propuesta es direccionada hacia lo masculino, ya que cuando varones y nenas están juntos, no se observa la realización de actividades habitualmente caracterizadas como “femeninas”.

Sin embargo se ha observado que cuando la propuesta para varones y nenas es la misma, se presentan dificultades en cuanto a la participación.

Los chicos salen de la actividad de pileta y arman 4 equipos mixtos (verde, azul, amarillo y rojo). Marcan 2 canchas con toallas en un espacio verde para que jueguen los 4 equipos en simultáneo al aro móvil, que recién se puede lanzar una vez que hicieron los 10 pases. Los varones monopolizan el juego, no se limitan, ni modifican las reglas para hacerlo más participativo.

Scraton señala que cuando se desarrollan ambientes de prácticas corporales para en el que están juntos chicos y chicas, la propuesta debe orientarse hacia la coeducación. Esto supone que varones y mujeres tengan igualdad de oportunidades de participación en las actividades para su aprendizaje. En este sentido Scraton plantea:

La práctica coeducativa en educación física pone de manifiesto la significación del género y la sexualidad en las experiencias de niñas y mujeres en un ambiente de actividad física para ambos sexos. En consecuencia, es importante insistir en que las estructuras de organización no tienen por qué traducirse en cambios radicales en cuanto a la diferenciación de géneros. Las clases para ambos sexos

pueden llevar a agrupaciones del mismo sexo en un actividad concreta y es posible que las imágenes de feminidad y masculinidad queden reforzadas con independencia de las formas de organización (Scraton, 1995:72).

En cuanto a la perspectiva de género la organización de los grupos en los predios donde se desarrollan las actividades, es realizada por los coordinadores y los profesores según sus propios criterios. En uno de los predios, donde se separaba al grupo de mayor edad, la Coordinadora A, justificó la división diciendo que

El criterio fundamental es para que el profesor pueda trabajar libremente y lo hago porque son mucha cantidad (...) prefiero que los profes trabajen con menos cantidad, y agrega que los varones son más activos que las mujeres, y buscan siempre hacer actividad, me quedo tranquila que las más grandes van a estar con alguna actividad y tienen menos probabilidad que se revolucione el grupo porque un varón se le abalanza a una nena o al revés.

En otro de los predios, en el que separaba por sexo los grupos de 8 y 9 años, el Coordinador B, argumenta que elige trabajar de esa forma porque:

Las mujeres tardan más en arrancar que los varones, les cuesta más desprenderse, no iban a la par en las actividades (...) observamos que los varones estaban listos para arrancar y a las chicas les cuesta más, que cambiarse, que se quieren sacar la malla, y además cuando los varones hacen futbol, si querés jugar al futbol femenino, tenés 80 chicas y por ahí 10 te hacen la actividad.

En los dos testimonios anteriores se pone de manifiesto que los profesores y coordinadores asumen como cierta una supuesta “superioridad” y “rapidez” por parte de los varones para realizar las actividades. Se observa que el punto de partida en la propuesta de prácticas corporales encierra prejuicios sobre la predisposición hacia la actividad de varones y mujeres. Otra de las cuestiones a destacar es la predominancia de la práctica del fútbol, como actividad masculina, a la cual se debe jugar sí o sí y las mujeres no participan porque no les gusta. Estas prácticas evidencian el dominio del modelo “masculino” en las propuestas de los docentes de Educación Física.

En otro predio donde se separa por sexo los grupos de más edad, la Coordinadora C, manifiesta que:

Tuvimos un montón de problemas a nivel hormonal en la pileta y muchos desfasados de edad (...) Si los profesores tuvieran la cantidad que corresponde te los pongo mixtos pero las chicas salen con 75 y es todo un tema, a su vez agrega que, sabemos que hay que integrarlos, por todo lo curricular, pero para mi es un problema y más para el profesor si se juntan, y aparte en esta pileta están muy juntos, hay mucha mano y es sumar un problema más.

En este testimonio se pone relevancia qué es el temor a que se exprese la sexualidad de los niños y niñas lo que explica el porqué de la separación. El supuesto “peligro” que esto implica hace que se los divida.

Algunos manifiestan y quizás que este “peligro” podría evitarse con más docentes, es decir con una ajustada relación entre profesores y alumnos (que supuestamente permitiría mayor control). Sin embargo por las observaciones realizadas puede decirse que la relación cuantitativa maestro alumno existente permitía organizar grupos mixtos en todas las edades con una pareja pedagógica por grupo (un profesor varón y una mujer), los grupos quedarían armados respetando una correcta relación.

Cuando se les consultó a los profesores sobre las relaciones entre chicos y chicas, sus diferencias y similitudes en la actividad en general y en sus grupos en particular, se manifestaron de la siguiente manera:

La Profesora C, a cargo de un grupo de 10, 11 y 12 años mujeres nos dice que “eso es algo que baja desde los coordinadores, tratamos que ni se saluden con los varones, que ni se mezclen.....y considero que acá no tienen que estar juntos, porque no se llegan a conocer, son 5 semanas”.

Esta profesora usa como argumento que el tiempo que dura el programa no es suficiente para trabajar la integración en clases mixtas por lo que directamente anula es la posibilidad, eludiendo su responsabilidad ante el problema de la coeducación..

El Profesor C, a cargo de un grupo mixto de 8 y 9 años menciona que “siempre las actividades son mixtas, pero las chicas no pueden jugar al fútbol, son de inhibirse un poco más frente a los varones que tienen mejores respuestas motoras, pero no son actividades muy rebuscadas porque la intención siempre es la integración”.

La Profesora A, a cargo de un grupo de 8 y 9 años mujeres manifiesta que:

Antes trabajábamos juntos, pero ahora son mucha cantidad y a los varones les interesan otras cosas y hacemos la diferencia. A ellos les gusta el futbol y las chicas se prenden en otras cosas, pero los separamos más que nada por la cantidad (...) si tuviéramos todos los profes me gustaría juntarlos así se trabaja la integración de género.

El Profesor F, a cargo de un grupo de 10, 11 y 12 años varones manifiesta que la separación de grupos se hace

Más que nada porque a los 12 años están con las hormonas a flor de piel y se trata de evitar ese contacto con varones y niñas (...) y el varón tiene otra fuerza, lo físico es fundamental, las niñas no tienen tanta energía como los varones para jugar, el varón se va una pelota afuera y sale corriendo a buscarla, la niña acomoda el toallón, se pone las ojotas, va caminando y se toma su tiempo para buscar la pelota.

Nuevamente aparece la concepción de que la cantidad de chicos condiciona la tarea de integración; que la mujer está en un lugar de inferioridad con respecto al varón; que el fútbol es una actividad que no puede faltar en el Programa y que si las mujeres no quieren jugar, es un problema de ellas, de sus hormonas, de su biología o fisiología.

Al respecto de las diferencias culturales que se establecen entre varones y mujeres, y que son reproducidas en la clase de educación física por los profesores, Scraton (1995) indica que:

La idea estereotipada sobre las jóvenes en la adolescencia sostiene que se comprometen significativamente menos que los chicos en la actividad física, constituyendo un período de desarrollo caracterizado por el aletargamiento y la inactividad. La investigación indica que este estereotipo es una expectativa de género que se extiende por todas las clases sociales y grupos étnicos (aunque articulado en distintos grados) y los profesores de educación física tienden a generalizar el estereotipo y aplicarlo a todas las jóvenes (Scraton, 1995:107).

El siguiente testimonio dice algo distinto con respecto a todos los anteriores; a pesar de que trabaja solo con un grupo de varones estaría a favor de los grupos mixtos. Este Profesor B, a cargo de un grupo de varones de 8 y 9 años, indica que “la separación la dispusieron los coordinadores por un tema de organización, pero a esta edad deberían estar juntos, más a esta edad que no hay diferencia, ni de fuerza para mí, ponemos a un varón y a una mujer a hacer fuerza y no hay diferencia”.

De todos los testimonios recogidos, solo el último argumenta favorablemente acerca de juntar varones y mujeres en las actividades. Sin embargo, su argumento se limita a la no existencia de diferencias de fuerza entre varones y mujeres en determinadas edades (favorables a la integración) asunto que cambia con edades más avanzadas.

En este apartado se deja en evidencia lo mucho que hay por avanzar y trabajar en cuanto a la perspectiva de género en las actividades que incluyen prácticas corporales. Scraton (1995) indica que el tema de género debería ocupar un lugar relevante en los planes de formación inicial del profesorado, de los cursos de formación permanente, de reuniones de docentes y de diálogo entre profesores y alumnos.

Retomando la idea de que este tipo de programas tienen como propósito preparar para el ocio, la autora plantea que en las condiciones que se dan las clases de educación

física, con marcadas diferencias entre el género masculino y el femenino, parece difícil cumplir con el objetivo de la “preparación para el ocio” en la Educación Física de las jóvenes, salvo que se enfoque este tema a través de un análisis crítico.

En la etapa final de este trabajo, y a fin de profundizar sobre el análisis de la propuesta de prácticas corporales que se dan en la implementación del programa EAV, resulta importante destacar las percepciones de los destinatarios sobre los aprendizajes que ellos creen que tienen durante su estadía en la actividad.

Rosario (11 años) dice aprendemos a dibujar y divertimos, me encanta bailar la murga, A conocer gente buena, amigos, a jugar, a dibujar, a bailar (Marcelo, 13 años) Con el profe Ezequiel hacemos figuras con el cuerpo (Natali, 6 años) Lo más importante es que aprendemos a nadar (Axel, 11 años) Sobre todo a nadar, que no peleemos, a compartir (Lourdes, 10 años) A jugar con amigos y a hacer nuevos (Esteban, 9 años) Aprendemos a nadar, a jugar y a compartir (Belén, 13 años) A divertirse y hacer más amigos (Roly, 10 años).

En sus testimonios los chicos y chicas expresan, sobre todo aspectos positivos; destacan la posibilidad de jugar y el aprendizaje de contenidos específicos de natación, y el valor de los vínculos que generan a partir de las relaciones con los compañeros. Cuando se les consultó por aquellas cosas que les gustaría tener y no se ofrecen, chicos y chicas afirman desear más de lo mismo, es decir contar con la propuesta recreativa y social por más tiempo; y tener acceso a la pileta todos los días.

Ir a nadar todos los días (Axel, 10 años) Ir todos los días a la pileta (Marcelo, 13 años) Quedarse toda la tarde en la pileta, esta escuela es de lunes a viernes, hay algunas que son privadas y son de lunes a domingo (Gaby, 11 años) Estamos todo el día jugando, queremos estar ahí, un cachito solos con amigos, tomando sol (Jony, 12 años).

En este sentido, puede decirse que (desde la perspectiva de los destinatarios) los aspectos negativos se vinculan con limitaciones de la oferta y restricciones a la participación. Siguiendo a Donnelly *et al* (2002) podría decirse que los chicos vivencian (desde su posición de sujetos de la propuesta) los efectos de las barreras de infraestructura que se según se señalaron caracterizan al programa.

A su vez, esos testimonios dan cuenta del valor que los chicos y chicas asignan al tiempo que pasan con los amigos, en actividades que se alejen del formato escolar rígido y pautado, en concordancia con Rovira *et al* (1996) que destaca el particular tratamiento del tiempo que debe realizarse en actividades que buscan desarrollar una pedagogía del ocio.

CONCLUSIONES

Como objetivo general, este trabajo de investigación se propuso describir el proceso de implementación y la propuesta pedagógica de prácticas corporales del programa Escuelas Abiertas de Verano en el Municipio de La Matanza. Este objetivo, se pudo concretar a través del planteamiento de objetivos específicos y el análisis de los resultados de los mismos.

Como primer objetivo específico se propuso describir la forma en la que se organiza la gestión intraburocrática del programa, caracterizando las articulaciones entre las áreas involucradas, en el marco del proceso de implementación; como segundo objetivo, describir los objetivos y la propuesta pedagógica de prácticas corporales, y su relación en la puesta en marcha del programa EAV.

Los objetivos planteados se pudieron concretar durante el desarrollo de la investigación a través de la metodología aplicada. Tanto la gestión intraburocrática del programa, las articulaciones entre áreas involucradas, el proceso de implementación, como la propuesta de prácticas corporales pudieron indagarse a través de la lectura y análisis de las resoluciones, las entrevistas a autoridades, docentes, chicos y chicas, y las observaciones de prácticas corporales efectuadas en los predios deportivo recreativos.

Dentro de un primer grupo de conclusiones, se destaca que el Programa EAV se enmarca dentro de una política pública de alcance provincial, con pretensión de ser universal y que busca generar inclusión social. Se trata de asegurar que los destinatarios estén capacitados para participar como miembros valorados, respetados y que contribuyen a la sociedad. En ese marco la agenda pública debe estar orientada a generar una sociedad justa, saludable y segura, y esto requiere la inclusión de todos. (Donnelly *et al* 2002).

Las políticas públicas como el programa EAV concretan lo que el Estado o sociedad considera como de interés público o de interés general, y son el enlace entre el estado, la sociedad y el ciudadano. La simple expedición de una norma no constituye por sí sola una política pública, pero si señala lo que se considera de interés público aquí y ahora (García, Puentes, Camelo, Alzatelubo, Barinas, 2012).

Otra característica a destacar es que la implementación del programa obliga a la articulación entre las diferentes áreas de gobierno (Educación, Salud y Desarrollo Social), y da cuenta de la mirada intersectorial que caracteriza este tipo de programas en la actualidad. Estas características son propias de un programa descentralizado, en el cual el poder central

(en este caso la Provincia de Buenos Aires) delega un gran número de funciones al organismo de toma de decisiones municipal. A su vez, este organismo realiza todas las articulaciones necesarias para la puesta en marcha, principalmente con el área de deportes municipal, quien es un actor fundamental en la implementación del programa.

Al ser una política pública destinada a la población infante adolescente, se observa que desde su implementación en el año 2003 hasta la última edición de 2013, el programa EAV se sustenta en el marco de la Declaración de los Derechos del Niño, en su principio 7 que dice: “el niño disfrutará plenamente de juego y diversiones los cuales deberán estar orientados hacia finalidades perseguidas por la educación. La sociedad, y las autoridades públicas se esforzarán en promover la satisfacción de este derecho” (Res. N° 20034/02, 5556/03, 4764/04, 2/05, 4620/06, 3887/07, 4940/08, 3620/09, 4382/10, 1/11, 261/12).

A su vez, en las resoluciones analizadas, el programa también amplía sus destinatarios a personas en situación de encierro y con discapacidad. Se observa que, tanto desde la norma como desde la implementación en el territorio, la población destinataria es ampliada y cada jurisdicción tiene la libertad de decidir hacia que sujetos van a direccionar el programa.

Es importante destacar que el programa se sustenta sobre la idea de un estado protagónico frente a situaciones críticas. También entiende el derecho a la educación como inalienable; a la vez que reconoce a la escuela como institución pedagógica con claro contenido social y se constituye en una respuesta a los requerimientos y expectativas de la comunidad, en pos de aportar al desarrollo pleno de la persona, en el marco de la justicia social. Se valoriza el papel que desempeña la escuela en la comunidad donde se encuentra, lo que permite interpretar que, aun necesitando rever su formato tradicional, sigue teniendo un relevante prestigio social.

La propuesta del programa si bien tiene su origen en un marco escolar formal, se plantea en un espacio no formal como lo es una colonia de vacaciones. Ganz (2013) plantea que el tránsito de los sujetos por espacios no formales permite un entramado diferente de saberes y prácticas al de los espacios formales. Las prácticas no escolares no deberían homogeneizarse a las escolares, ya que esto provocaría un empobrecimiento de las diferentes maneras de enseñar y aprender. En definitiva, participar en diversos contextos es esencial para el desarrollo de los sujetos.

Dentro de este espacio no formal, el programa EAV se orienta hacia una pedagogía del ocio, que requiere una determinada cantidad de tiempo libre e imperen actitudes como la

libre elección y realización de la actividad, el disfrute y la satisfacción de necesidades personales. El ocio implica añadir al tiempo libre un conjunto de actitudes personales que conducen a la propia actividad por los caminos de la libertad positiva, es tiempo libre más libertad personal. No solo se reduce a una simple elección, sino que implica también expresión libre y creativa del actor durante la actividad que ha escogido (Rovira *et al*, 1996).

En cuanto a las experiencias de los destinatarios del programa, estos expresan aspectos positivos, destacando la posibilidad de jugar y el aprendizaje de contenidos específicos de natación, y el valor de los vínculos que generan a partir de las relaciones con los compañeros. A su vez, chicos y chicas afirman desear más de lo mismo, es decir contar con la propuesta recreativa y social por más tiempo; y tener acceso a la pileta todos los días.

En referencia a las resoluciones del programa que son el marco normativo de esta política pública, se evidencia un aprendizaje a lo largo del tiempo, ya que van incorporando paulatinamente a sus fundamentaciones, propósitos y pautas de implementación, aspectos como: diferentes términos, ampliación de los destinatarios, variación en los tiempos de implementación, organismos intervinientes en la política e ideas y propuestas de otros programas como cuestiones principales, que dan cuenta del permanente rearmado de la letra escrita del programa. A su vez, va incorporando a su discurso, términos como justicia social, inclusión, integración, derechos humanos, posicionado a los destinatarios del programa EAV como sujetos de derecho, a los cuales el estado tiene la obligación de brindarles un servicio educativo de calidad.

En un segundo grupo de conclusiones, se plantea como cuestión relevante la relación que se establece entre la propuesta escrita del programa y la interpretación que le dan los actores encargados de llevarla adelante. Ball (2002) advierte que quienes sean estos actores y los intereses que tengan, la interpretación que realicen puede cambiar el sentido de la política, ya que la traducción en prácticas concretas implica pensamiento productivo, invención y adaptación.

Este proceso de interpretación es entendido de manera muy diversa por cada uno de ellos, quienes se desempeñan en distintos sectores y tienen diferentes alcances en las decisiones de implementación. Se destaca que este proceso no está acompañado de la correspondiente capacitación de los recursos humanos que concretan el programa. En este sentido, los especialistas señalan que el personal encargado de llevar adelante la pedagogía del ocio exige una formación profesional específica adecuada a espacios educativos no formales (Carreño y Robayo, 2010). Al no estar presente esta capacitación, que ayuda a

interpretar y traducir lo pretendido desde la letra escrita del programa, los traductores pierden sensibilidad y cercanía en los diferentes niveles de implementación del programa.

Específicamente, la propuesta de prácticas corporales es interpretada de diferente forma por las autoridades del área de deportes municipal y provincial, y las directoras de las escuelas donde acuden chicos y chicas. Los primeros plantean que las actividades tienen que ser una continuidad de lo realizado durante el año escolar, y las directoras lo entienden como algo recreativo, de encuentro y disfrute con amigos donde se puede aprender natación. En este marco, y no habiendo capacitación de los docentes, las propuestas observadas son muy dispares y dependen de diversos factores que influyen en su puesta en práctica.

También se observa que estas contradicciones y diferencias en la interpretación y puesta en marcha del programa se dan en un contexto en el cual el programa no es evaluado. Si bien las resoluciones indican que los inspectores distritales deben supervisar y evaluar la implementación del programa, y así lo indican las autoridades entrevistadas, no se encontró evidencia de que esto suceda, quedando la evaluación limitada solamente al control de matrícula que participa del programa.

En el contexto de la evaluación de la política, se observa que en el año 2011 las resoluciones cambian el orden de la caracterización de las sedes de un año para el otro, situación que es un obstáculo importante a los efectos de realizar un seguimiento sistemático del programa a lo largo de sus años de implementación, en vistas a obtener información para tomar futuras decisiones.

Otro aspecto importante a destacar en estas conclusiones se relaciona con las barreras estructurales para la participación (Donnelly *et al* 2002) observadas en la implementación del programa. Estos tres tipos de barreras (infraestructurales; superestructurales; procedimentales) y dos tipos de acceso (participacional y representacional) son conceptualizados por los autores con el fin de analizar los distintos aspectos del programa, y generar información sobre el funcionamiento de este tipo de políticas.

Como ya se mencionó este programa considera a la educación como un derecho y tiene como uno de sus propósitos principales generar inclusión social. Sin embargo, en el trabajo de campo realizado, se encontró evidencia sobre cómo estos aspectos centrales de la política son vulnerados generando todo tipo de barreras de participación a sus destinatarios.

Las evidencias encontradas sobre las barreras son:

- El direccionamiento de los destinatarios hacia chicos y chicas entre 6 y 12 años, cuando la resolución claramente indica que el programa se dirige a chicos, y chicas adolescentes. Esta situación genera que no solo la organización del programa no esté preparada para edades por debajo y encima de las mencionadas, sino que los requerimientos administrativos son demasiados cuando existe la posibilidad de acceso y se demora la participación, cuestión especialmente remarcada por las directoras de las escuelas, quienes se encargan de esa tarea todos los días.
- Otra particularidad con respecto a esto, se observa en el “cierre” de temporada que se propone desde el nivel central, donde acuden hacia el final de la actividad a la ciudad de Chapadmalal, solo unos pocos niños de cada distrito, generando lo que se entiende como un “cierre no inclusivo” de la actividad. La realidad del cierre es expresada y planteada por las directoras de las escuelas, a quienes se les presenta una dificultad en la elección de los niños que van a viajar y se cuestionan el criterio para la selección de los mismos.
- Los predios se presentan como una limitación en la propuesta inclusiva del programa. La falta de predios en el Municipio de La Matanza, tanto alquilados como propios, genera problemas de organización, que limitan y dificultan el fácil y rápido acceso a los mismos por parte de los micros contratados para trasladar a los niños. Esta situación reconocida por las autoridades en sus testimonios, sumada al corto período de implementación del programa y las dificultades en la organización, producen una escasa cantidad de tiempo en la cual los chicos están bajo una situación de enseñanza y aprovechamiento pedagógico.
- En referencia al tiempo de implementación, la propuesta del programa de 5 semanas en un solo turno, es escasa en relación con las actividades a las cuales puede acceder algún niño que concurra a una colonia privada. Las autoridades municipales tanto de educación como deportes plantean la necesidad de realizar una jornada completa y extender el período de implementación, cuestión que debe ser revisada en función de atender las necesidades de la población destinataria.
- El aprovechamiento del tiempo una vez instalados los chicos y chicas en los predios se observó muy dispar desde el punto de vista cuantitativo, solo en 1 de los 4 predios observados, se aprovechaban 2 de las 3 horas en las cuales se debía llevar adelante la actividad. En los demás, los períodos de actividad eran muy cortos, utilizando el tiempo restante en merienda, traslados, llegadas tarde al predio y utilización del

vestuario. Desde el punto de vista cualitativo, el uso del tiempo también se mostró muy desigual, en la medida que en algunos casos eran escasos los momentos que disponían los profesores para enseñar contenidos específicos.

- En los estilos de enseñanza utilizados por los profesores, predominan los que la responsabilidad en la toma de decisiones en las actividades planteadas es máxima en el profesor y mínima en el alumno. Los testimonios de los profesores parecen mostrar una escasa reflexión sobre el estilo a poner en práctica en las actividades propuestas. Al parecer sólo se “deja” intervenir a los alumnos en la elección de los grupos y expresar su gusto (o no) por las propuestas. Esta situación no favorece que todos los chicos jueguen entre ellos, ni permite balancear los grupos para facilitar el equilibrio y hacer el juego más justo.
- Durante el relevamiento de datos, no se pudo acceder a ninguna planificación de actividades y selección de prácticas corporales en los predios observados. A su vez, tampoco se observó la participación de los destinatarios en el diseño y puesta en marcha del programa (posibilidad de participar -a partir de sus gustos y preferencias- en la toma de decisiones al momento de la elección de las prácticas).

Estos son ejemplos de barreras de participación, que los adultos naturalizan y traducen en argumentos burocráticos y dudosamente pedagógicos.

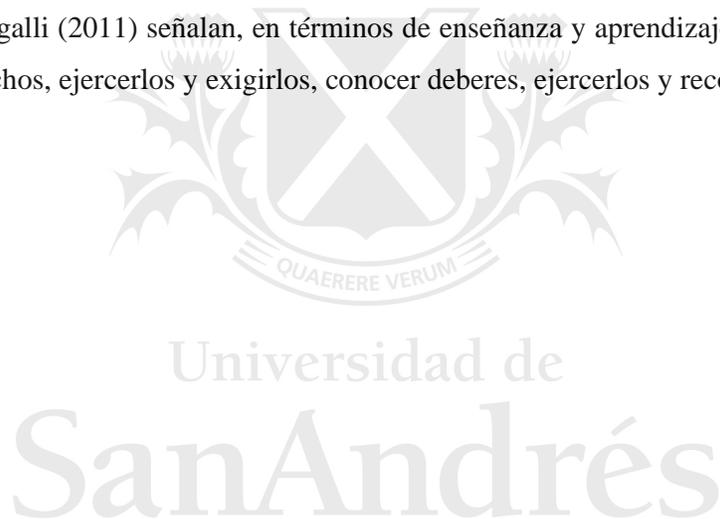
En este sentido, Ganz (2013) plantea que es necesario pensar el espacio de colonia en tanto posibilidad de participación de los niños que, de otra manera posiblemente no podrían disfrutarlo. Esto entiende a la participación no solo como derecho, sino como práctica que tiene lugar en un momento y espacio dados.

Por otro lado, se observa una discriminación de género en la propuesta de actividades del programa, al naturalizarse ciertas prácticas corporales que se traducen en desventajas de niñas y jóvenes. El análisis de la perspectiva de género en la implementación del programa, desde las propuestas observadas hasta los testimonios de coordinadores y profesores acerca del tema, evidencia una mirada de inferioridad hacia el colectivo femenino, que según los relatos de coordinadores y profesores, se sustenta principalmente en sus características de pasividad a la hora de realizar actividades, y en los supuestos problemas vinculados con la sexualidad que pueden surgir al unir a varones y mujeres en una misma tarea corporal.

Por último, se observó que la pedagogización de las prácticas corporales que se dieron en la implementación del programa, se presenta más cercana al discurso del

rendimiento que al de la participación. Esta característica provoca que se corra el riesgo de alejar a las prácticas de una de una de las finalidades más importantes del programa, que se orienta a generar inclusión social. El planteo de las actividades deportivas principalmente no se orientó en esa dirección. Las propuestas de prácticas corporales deportivas reproducían el modelo de rendimiento, sin fomentar la participación y la igualdad de oportunidades posibles de ser generadas modificando las reglas y los espacios, integrando sexos o conformando equipos en los cuales todos puedan participar.

En este sentido, la participación en la selección de actividades y la toma de decisiones por parte de los destinatarios se presenta como uno de los aspectos centrales en el diseño de una política socioeducativa. Según lo observado, los niños en la mayoría de los casos ocuparon un rol pasivo en la posibilidad de tomar decisiones, ser consultados o realizar las actividades desde un enfoque cognitivo. En referencia a esto Montesdeoca, Vieytes, Peregalli (2011) señalan, en términos de enseñanza y aprendizaje, que participar es conocer derechos, ejercerlos y exigirlos, conocer deberes, ejercerlos y reconstruirlos.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adam. Barbara (1999), *Re-Vision Time*, en: Colin Symes y Daphne Meadmore, *The Extraordinary School. Parergonality & Pedagogy*. New York. Peter Lang Publishing.
- Adelantado, José y Elenise Scherer (2008), “Desigualdad, democracia y políticas focalizadas en America Latina”. En *Estado, Gobierno. Gestión pública. Revista Chilena de Administración Pública*. 11, pp. 117-134.
- Aguerrondo Ines, Maria Teresa Lugo y Mariana Rossi (2001), *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Aguilar Villanueva, Luis (ed.) (1996), *La implementación de las políticas*. México. 2da ed. Editorial Miguel A. Porrúa
- Aisenstein Ángela (1998), *Deporte y escuela ¿Separados al nacer?*. [en línea] Consultado el 1 de noviembre de 2014 desde <http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>.
- Aisenstein Ángela, Nancy Ganz, Jaime Perczyk (2002), *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Aisenstein Ángela, Nancy Ganz, Jaime Perczyk, Francisco Benito, Luis Bamonte y Gabriela Baioni (2011), *Aspectos de la cultura física en los programas sociales, educativos y de salud*. Universidad Nacional de Lujan. Dto. De Ciencias Sociales.
- Bailey, Richard. (2005), “Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion”. En *Educational Review*, 57, pp. 71-90.
- Balibrea, Enriqueta, Antonio Santos e Ignacio Lerma (2002), “Un estudio exploratorio: Actividad física, deporte e inserción social de jóvenes en barrios desfavorecidos”. En *Apuntes*. 69, pp. 106-111.
- Ball, Stephen. (2002), “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”. En *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3, pp. 19-33.
- Baquero, Ricardo (2001), “La educabilidad bajo sospecha” En *Cuaderno de Pedagogía. Universidad Nacional de Quilmes*. 9.
- Bratch, Valter y Ricardo Crisorio (2003), *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.
- Cameron Margareth y Collin MacDougall (2000), “Crime prevention Through Sport and Physical Activity”. En *Australian Institute of criminology. Trend and issues*, 165, pp. 1-6.
- Carreño, Juan Manuel y Narda Robayo (2010), “Formación en recreación en Colombia: Aspectos fundamentales para el estudio”. En *Lúdica pedagógica. Educación física-recreación-deporte*, 15, pp. 17-25.

Chiara, Magdalena y María Mercedes Di Virgilio (Organizadoras) (2005), *Gestión Social y Municipios. De los escritorios del Banco Mundial a los barrios del gran Buenos Aires*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros.

Chiara, Magdalena y María Mercedes Di Virgilio (Organizadoras) (2009), *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros.

Colombo, Laura (2009), *Implementación de políticas públicas locales en el contexto de reforma del estado. La experiencia Municipios del Tercer Milenio en la ciudad de Tandil*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Maestría en administración y políticas públicas.

Contreras Jordán, Onofre (1998), *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona. INDE.

Devís Devís, José y Carlos Peiró Velert (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE.

Di Domizio, Debora (2011), *Políticas públicas, prácticas corporales y representaciones sociales sobre la vejez: Un estudio de casos*. [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consultado el 7 de septiembre de 2014 desde: <http://www.memoria.fahce.unlp.ar/tesis/te.441/te.441.pdf>.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2014), *Programa Patios Abiertos. Dirección Provincial de Políticas Socio – Educativas. Dirección de coordinación de programas sociales*. [en línea] Consultado el 6 de enero de 2014 desde: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/default.cfm>.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2014), *Dirección de información y estadística*. [en línea] Consultado el 13 de diciembre de 2014 desde: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/estadisticaeducativa/estadistica_educativa_final_2013.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2008), *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza*. Dirección de Educación Física.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000), Resolución N° 326, 3 de febrero de 2000.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000), Resolución N° 6343, 5 de diciembre de 2000.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2001), Circular conjunta, diciembre de 2001.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2002), Resolución N° 20034, noviembre de 2002.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2002), Disposición 54, 14 de noviembre de 2002.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2003), Resolución N° 5556, 2 de diciembre de 2003.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2004), Resolución N° 4764, 7 de diciembre de 2004.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005), Resolución N° 2, 16 de diciembre de 2005.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006), Resolución N° 4620, 26 de diciembre de 2006.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), Resolución N° 3887, 27 de noviembre de 2007.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008), Resolución N° 4940, 31 de octubre de 2008.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009), Resolución N° 3620, 26 de noviembre de 2009.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010), Resolución N° 4382, 13 de diciembre de 2010.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011), Resolución N° 1, 16 de diciembre 2011.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012), Resolución N° 261, 30 de noviembre de 2012.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012), Resolución N° 262, 30 de noviembre de 2012.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) *Pautas para actividades de Educación Física en el medio acuático*. Circular Técnica N°2. Buenos Aires.

Di Virgilio, María Mercedes y Daniel Galizzi (2009), “Los actores en el entramado de la gestión social: una aproximación operacional y elementos para el análisis”, en Magdalena Chiara y María Mercedes Di Virgilio (organizadoras), *Gestión de la política social, conceptos y herramientas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros, pp. 319-345.

Donnelly Peter y Jay Coakley (2002), *The Role of recreation in promoting Social Inclusion*. Toronto. Laidlaw Foundation.

Donnelly, Peter y Bruce Kidd (2006), “Achieving human rights in and through sport”. En *ICSSPE Bulletin*, 48.

Dubet Francois. y Danilo Martuccelli (1996), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid. Losada.

Escolano, Benito (2000), *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid. Biblioteca nueva.

Ganz, Nancy (2013), *Recordando veranos. La enseñanza de la educación física y el deporte en las colonias de vacaciones de la Municipalidad de Avellaneda*. Buenos Aires. Undav ediciones.

García, Alberto, Olegario Puentes, Víctor Hugo Durán, Ramiro Alzatelubo y Gloria Barinas (2012), “Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos de actividad física a nivel local y nacional”, en *Lúdica pedagógica, educación física recreación y deporte*, 17, pp. 102-113.

Goetz, Judith y Margaret LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

Giles Marcelo (2007, mayo 1-7), “Educación Física o Educación corporal, ¿Qué práctica transmitimos?”, 7mo Congreso Argentino y 2do Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Inédito, La Plata.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003), *Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*. Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección de Investigación.

Guber, Rosana. (2004), “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento”. En Guber Rosana, *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires. Paidós, pp.83-97.

Harf, Ruth. (2003), “La estrategia de enseñanza es también un contenido”. En *Revista Novedades educativas*, 149, pp 1-5.

Hernandez Sampieri, Roberto (2010), *Metodología de la Investigación*. México. D.F. Mc Graw Hill. 5ta edición.

Kirk, David (2008, octubre 1-18), “Los futuros de la Educación Física: La importancia de la Educación Física y la “idea de la idea” de la Educación Física”. En V Congreso Asociación española de ciencias del deporte.

Lahera Eugenio (2004), *Política y Políticas Publicas*. Santiago de Chile. CEPAL.

Lasswell, Harold (1992) [1951], “La orientación hacia las políticas”. en Aguilar Villanueva, Luis F. (ed), *El estudio de las políticas públicas*. México Ed. Miguel Ángel Porrúa, pp 79-103.

Levoratti, Alejo (2009), *Las prácticas corporales en políticas socio educativas. Estudio del programa Patios Abiertos en las escuelas*. Tesina de licenciatura en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Meo Analía. (2009), “Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos”. En Meo Analía. y Alejandra Navarro. (eds) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social* Buenos Aires. Omicron System.

Miles, Matthew y Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An Soucebook*. California. Thousand Oaks.

Ministerio de Educación de la Nación (2007), *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación Física*. Documento acordado.

Mosston, Muska y Sara Ashworth (1996), *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona. Hispano Europea.

Montesdeoca Yonattan, Luciana Vieytes y Andrés Peregalli (2011), “Lo Macro y lo Micro: el desafío de la participación de adolescentes y jóvenes en experiencias educativas no formales”, en Marcelo Ubal, Ximena Varón y Pablo Martinis (Compiladores), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo. Psicolibros, waslala, pp. 85-104.

Niremberg, Olga (2009), “Evaluación y participación: orientaciones conceptuales para una mejora de la gestión”, en Magdalena Chiara y Ma. Mercedes Di Virgilio (organizadoras), *Gestión de la política social, conceptos y herramientas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros, pp. 141-168.

Novaro, Marcos (2011), *Historia de la Argentina 1955- 2010*. Buenos Aires Siglo XXI editores.

Oszlak, Oscar y Guillermo O'Donnell (1995) [1976], "Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En *Redes. Revista de estudios Sociales de la Ciencia*, 4, pp. 99-128

Paredes Ortiz, Jesús (2003), *Teoría del deporte*. Sevilla. Wanceulen.

Repetto, Fabián (2009), "Retos para la coordinación de la política social: los casos de la descentralización y la intersectorial dad", en Magdalena Chiara y Ma. Mercedes Di Virgilio (organizadoras), *Gestión de la política social, conceptos y herramientas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros, pp. 141-168.

Revuelta Vaquero, Benjamín. (2007) *La implementación de políticas públicas*. Chia. Colombia. Universidad de la Sabana.

Rovira, Josep y Jaume Trilla (1996) *La pedagogía del ocio*. Barcelona. Laeters.

Perez Samaniego, Victor y José Devís Devís (2009), "Una aproximación crítica al uso de los estilos de enseñanza", en Lucio Martínez Alvarez y Raúl Gómez (Coordinadores) *La educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 201-218.

Salazar Penagos, Natalia (2011), *Repensando el concepto de participación: Herramienta didáctica SED-UD*. Bogotá. Colombia. Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado.

Sarlé Patricia (1993), "Las variables del aula", en Gibaja Regina, *El tiempo instructivo*. Buenos Aires. Aique, pp. 55-77.

Sautú, Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Roberto Elbert (2010), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Scharagrodsky Pablo (2006), "Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género", en Angela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires. Prometeo, pp. 295-309.

Scraton, Sheila. (1995), *La Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid Morata.

Tinning, Richard (1993), “Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado”, en *monográfico*, 311, pp. 123-134.

Trujillo Navas, Fernando (2010), *Recursos y materiales en Educación Física*. [en línea] Consultado del 23 de octubre de 2014 desde <http://www.efdeportes.com/efd140/recursos-y-materiales-en-educacion-fisica.htm>.

Veleda Cecilia, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires. UNICEF, CIPPEC.

Vianna, Jose y Hugo Lovisolo (2009), “Projetos de inclusao social a traves do esporte: notas sobre avaliacao”, en *Revista Movimento*, 15, pp. 45-62.

Woods Peter (1998), *La escuela por dentro*. Buenos Aires. Paidós.

