



FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

TÍTULO

Cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas de profesores de Educación Física de escuelas primarias de Mar del Plata luego de haber participado en los cursos de capacitación docente organizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

AUTOR: Profesor en Educación Física PABLO Á. MIGLIORATA DNI 20040591

Email: pmigliorata@yahoo.com.ar

DIRECTORA DE TESIS: Mgr. SILVIA FERRARI DNI 14318637

ROSARIO 13 de diciembre de 2021

ÍNDICE

PÁGINA

Agradecimientos.....5

PRIMERA PARTE: INICIO

A. Título.....6

B. Historia natural de la investigación6

C. Formulación del problema de investigación11

D. Objetivos.....12

SEGUNDA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

Marco teórico: Las prácticas de la Educación Física escolar.....14

A. Historización de sus encuadres epistemológicos.....14

A.1. Orígenes de las prácticas corporales escolarizadas en Argentina.....15

A.2. Procesos de construcción de la disciplina durante el siglo XX.....18

*A.3. El giro epistemológico. Teorías críticas y abordajes desde el
paradigma de la complejidad20*

B. La formación del profesorado en Educación Física22

*B.1. Los primeros profesorados de Educación Física. La construcción
de las tradiciones.....23*

B.2. El proceso de democratización en los profesorados de Educación Física.....25

B.3. Estado actual de la formación de los docentes de Educación Física.....26

C. La formación continua28

*C.1. La formación continua en la educación argentina a partir de la
apertura democrática.....28*

C.2. La capacitación docente en Educación Física31

C.3. Capacitación docente y desarrollo profesional.....35

D. Estado del arte.....	38
<i>D.1. Trabajos de investigación en Educación Física Escolar.....</i>	<i>39</i>
<i>D.2. Estudios sobre la capacitación docente</i>	<i>41</i>
<i>D.3. Cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas</i>	<i>47</i>
<i>D.4. El enfoque biográfico narrativo en Educación Física.....</i>	<i>49</i>
<i>D.5. A modo de cierre</i>	<i>53</i>

TERCERA PARTE: ENCUADRE METODOLÓGICO

Desarrollo del encuadre.....	54
A. Enfoque general.....	54
<i>A.1. Los enfoques de investigación</i>	<i>55</i>
A.1.1. La investigación interpretativa en Educación Física.....	55
A.1.2. Aspectos generales de la investigación biográfico narrativa en Educación Física.....	56
B. Contexto de la investigación y participantes	57
C. Instrumentos utilizados.....	59
<i>C.1. Escritos autobiográficos.....</i>	<i>59</i>
<i>C.2. Entrevistas en profundidad.....</i>	<i>61</i>
<i>C.3. Grupo focal.....</i>	<i>62</i>
D. Etapas del diseño.....	64
E. Implicación del investigador.....	64

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

A. Sobre el análisis de los datos obtenidos.....	69
B. Desarrollo de las categorías y sub categorías.....	71

QUINTA PARTE: CONCLUSIONES

A. Conclusiones.....	97
<i>A.1. Introducción.....</i>	<i>97</i>
<i>A.1. Cambios, continuidades y rupturas.....</i>	<i>98</i>
<i>A.1.2.Propuestas.....</i>	<i>103</i>
B. A modo de cierre.....	104
Bibliografía.....	107

Agradecimientos

A mis padres Quito y Leti que infundieron en mí el amor por la docencia

A Stella. Mi compañera de viaje... por las rutas...y por la vida

A Tali y Emi. Por ser los faros que me guían

A Karina Garófalo y Mariano Tejedor. Colaboradores y amigos incondicionales

Al equipo coordinador, docentes y compañerxs de la Maestría en Práctica Docente por compartimos una etapa de estudio y camaradería que nunca olvidaré

A Alejandra, Cecilia, Julieta y Mariano. Generosxs coautorxs de esta tesis

A Luis Porta y el “grupo de los martes”. El empujón necesario

A Sebastián Trueba. Por su infinita generosidad y sapiencia

A Silvia Ferrari. Por estar siempre presente, desde el afecto...con su mirada rigurosa y atenta

A los “cafecitos” de Punta Mogotes. Por largas horas de reflexión y escritura frente al mar...

PRIMERA PARTE: INICIO

A. Título

Cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas de profesores de Educación Física de escuelas primarias de Mar del Plata luego de haber participado en los cursos de capacitación docente organizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

B. Historia natural de la investigación

La academia debe estar en la escuela. O la escuela debe generar academia. ¿Qué es la academia, así pensada? Es el espacio en que los docentes sienten una curiosidad crítica por lo que ocurre con sus alumnos, con los resultados visibles de su tarea y se proponen averiguar algo de lo que pasa y en ese transcurrir lo comparten con los colegas. (Rozengardt, 2010)

Comienzo esta historia natural de la investigación escribiendo algo de mi propia autobiografía. Me parece que esto es coherente con el enfoque elegido para este trabajo ya que decidí hacer un estudio biográfico narrativo. Sabiendo ya desde el principio que en este tipo de abordajes el investigador está plenamente implicado... que su propia historia de vida es parte de la investigación. O sea, mi propia biografía está entramada con las biografías de los sujetos que participaron y me inspiraron para realizar esta investigación.

Mis inicios como profesor fueron en el nivel Inicial en el año 1991. En mi desempeño docente tuve una primera etapa más tradicional, si se quiere, por la formación que había recibido. Egresé en el año 1990 y todavía había muchos vestigios de una Educación Física atada a viejos paradigmas...

Tuve una primera etapa de acomodamiento en mis primeros trabajos. Me costó algunos años encontrar mi camino. Después transité otra época de mucha tarea laboral. El típico “profe” que trabaja desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche, sábado y domingo, vacaciones de verano y vacaciones de invierno. Ese período me generó al mismo tiempo mucho aprendizaje y disfrute de todo lo que iba haciendo. También una imposibilidad de “parar” y reflexionar sobre mi propia práctica.

Luego vino una última etapa en la que mi rumbo laboral se inclinó hacia los profesados de nivel Superior. Esto tuvo lugar simultáneamente con la tarea cotidiana en el patio de la escuela primaria (mi lugar en el mundo).

En 2010 se me presentó la oportunidad de acceder, a través de una convocatoria para la presentación de proyectos, a un cargo que se llama ETR, Equipo Técnico Regional (capacitador), de la provincia de Buenos Aires. Desde la Dirección General de Escuelas se generó un dispositivo de capacitación. Tuve la posibilidad de trabajar durante diez años en ese proyecto. Todo estaba muy bien organizado. Los ETR recibíamos nuestra propia capacitación, que constaba de tres reuniones al año en las que nos juntábamos docentes de toda la provincia de Buenos Aires. Allí, entre todos, armábamos los cursos que se propondrían durante el año.

Esa etapa fue muy importante para mí. Trabajar en el nivel Superior y en capacitación implicó la necesidad de ampliar mi formación. Esto lo canalicé a partir de la realización de una diplomatura en la Universidad FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) en 2009, una licenciatura en la Universidad de Flores en 2012 y, más cercano en el tiempo, ya en 2014, inicié la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario.

En el primer seminario de la Maestría nos pidieron que pensáramos un tema de investigación para la tesis. La idea era identificar, ya desde los primeros encuentros, una temática u objeto de estudio que realmente nos interesara. Y justamente lo que a mí me interpelaba fuertemente en ese momento era el tema de la capacitación docente, y más

precisamente qué incidencia estaban teniendo esos cursos en las prácticas de enseñanza de las y los docentes de Educación Física.

Desde el rol de ETR, junto con el profesor José Piergentili venía ofreciendo en paralelo cursos de capacitación muy potentes. Había cursos con más de cien docentes inscriptos que cubrían todos los cupos que proponíamos. Esto generó un movimiento muy fuerte a nivel local con respecto a nuestra disciplina. Pasados algunos años de esta experiencia, me interpelaba saber qué incidencia estaría teniendo esto en las prácticas de enseñanza en el patio. Porque en los cursos era muy poderoso lo que pasaba, se compartía mucho, había encuentros muy productivos, pero era difícil ver cuál era el reflejo en las prácticas cotidianas de las y los docentes.

Por todo esto, no tuve dudas a la hora de elegir el tema de estudio para esta tesis.

Con el correr de los seminarios me fui adentrando en las temáticas específicas. Por ejemplo, comprender que la investigación en Educación Física, durante mucho tiempo, provino de otros campos: de la psicología, de la biología, de la sociología y de la pedagogía, por mencionar algunos de ellos. No era lo usual que los saberes del área fueran generados desde el propio campo.

A partir de comenzar a trabajar con antecedentes de la temática, en el estado del arte, y acercándome a diferentes lecturas bibliográficas, comencé a encontrar valioso material que me iría despejando el camino hacia la construcción del objeto de estudio.

En esto hago una analogía con la tarea de un detective. Ir siguiendo las pistas del problema planteado: ¿cuál es la incidencia de los cursos de capacitación? Cuando uno empieza a indagar comienza a abrir una puerta, y luego otras puertas. Esto es por un lado fascinante, pero por otro todo se va poniendo cada vez más complejo. Ángela Aisenstein, una gran investigadora de nuestra disciplina, tiene un libro que se llama *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. A mí me gusta mucho ese título porque justamente cuando uno hace

una investigación va siguiendo esas huellas y se va abriendo a múltiples conceptos, teorías y experiencias.

Fue así que decidí investigar la incidencia que tuvieron los cursos de capacitación en las prácticas de enseñanza de los cuatro profesorxs que participaron del trabajo. Entonces uno de los primeros aspectos que tomé para comenzar fue una temática que había estudiado al hacer la diplomatura de FLACSO. El tema era la gramática escolar, que es un concepto desarrollado por Tyack y Cuban en la década del noventa.

Ahí encontré un punto de partida, una huella, como diría Ángela Aisenstein. Unas pruebas, unos testigos clave, a modo detectivesco, para empezar a mirar qué cambios y qué continuidades se producían en esas prácticas. Esto me obligó a ir a ver cómo se había construido la gramática escolar de la Educación Física. Y esto resultó muy interesante porque tuve que ir a estudiar y armar mi marco teórico desde una historiografía que partiera desde los propios orígenes de la disciplina. Desde allí, ir siguiendo las “huellas” del largo recorrido del área hasta llegar a los desarrollos actuales, muy diferentes de los iniciales. En este sentido destaco los nuevos abordajes con respecto al cuerpo y al movimiento pensados como construcciones complejas, sociales y subjetivas que nos llevan a las conceptualizaciones de corporeidad y motricidad que dan sustento a los diseños curriculares actuales de la Provincia de Buenos Aires.

Estas nuevas miradas evidencian que la Educación Física ya no es la misma de esa gramática construida en sus orígenes. Si no es la misma, tampoco pueden ser las mismas las formas de generar conocimiento en la disciplina.

La construcción de saberes, con el foco puesto en las nuevas conceptualizaciones del área, presenta actualmente otros abordajes metodológicos. El paradigma positivista y los métodos cuantitativos ya no pueden responder a las preguntas actuales. Sobre todo aquellas vinculadas a fenómenos sociales y culturales de sus prácticas.

Cursar la Maestría en Práctica Docente con Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi, Luis Porta, María Marta Yedaide y otrxs docentes, con miradas concordantes en cuanto a la problemática de la investigación actual, me ayudó a comprender los alcances de los métodos cualitativos, en su amplia gama de posibilidades, y en particular del enfoque biográfico narrativo que se me presentó como el más adecuado para abordar mi objeto de estudio.

Con respecto a cómo abordar la incidencia de los cursos de capacitación en las prácticas de las y los docentes, tomé la decisión de trabajar con tres profesoras y un profesor que cumplieran con ciertas pautas: que hubieran hecho cuatro o más cursos, que trabajaran en el nivel primario y que tuvieran buena predisposición para participar de la experiencia.

De esta forma, a través de los instrumentos del enfoque biográfico narrativo, busqué interpretar sus historias de vida: sus experiencias infantiles, el paso por el profesorado, cómo construyeron su perspectiva sobre la Educación Física, sus primeras experiencias laborales, sus prácticas en los patios de las escuelas y la incidencia de los cursos de capacitación en sus prácticas.

La primera tarea, y de vital importancia, fue hacer un marco teórico sólido. Para interpretar las voces y testimonios de las profesoras y el profesor debía contar con un marco conceptual que funcionara como base de sustentación para el análisis de los datos obtenidos en la indagación. Este era el camino para poder elaborar categorías de análisis que me permitieran construir nuevos saberes.

También es muy importante, para este tipo de estudio, el trabajo con una variedad de instrumentos que permitan realizar una trama con el material obtenido por ellos. En este caso utilicé como primer acercamiento las autobiografías escritas de lxs docentes. A partir de ese material construí el guión para realizar entrevistas en profundidad y finalicé el trabajo de campo con un grupo focal que complementó los datos obtenidos a partir de los otros instrumentos.

Con todo esto pude construir una serie de categorías y subcategorías de análisis que facilitaron la elaboración de las conclusiones y me permitieron arribar a nuevos saberes sobre el tema propuesto.

Como decía al principio, mi trabajo se parecía bastante al de un detective. Seguir las huellas. Construir la investigación en situación. Los cuatro años que duró este trabajo fueron una obra en construcción, que se modificaba a cada paso.

Justamente eso es lo que hizo interesante este camino, y lo que me dio fuerza y motivación para seguir adelante...

C. Formulación del problema de investigación

El objeto de estudio del presente trabajo lo constituye la incidencia que tuvieron los cursos de capacitación en las prácticas de enseñanza de cuatro profesorxs de Educación Física a partir de sus narrativas biográficas.

Preguntas:

- ¿Qué historias narran lxs participantes de las experiencias de vida que influyeron en su elección de la carrera del profesorado en Educación Física?
- ¿Cómo identifican lxs entrevistadxs sus procesos de formación inicial y qué narran sobre la incidencia de éstos en sus prácticas de enseñanza actuales?
- ¿Cómo consideran lxs docentes participantes que fueron sus primeras experiencias laborales en el área y su inserción en el sistema educativo formal?
- ¿Qué aspectos de sus vidas consideran que los han influenciado como docentes a lo largo de su carrera profesional?
- ¿Cómo describen sus experiencias en los cursos de capacitación docente en Educación Física y qué aspectos han puesto de relieve en esas descripciones?

- ¿Qué cambios y continuidades reconocen lxs profesorxs en sus prácticas docentes a partir de sus recorridos biográficos?
- ¿Qué aportan las historias de vida de lxs participantes de la investigación a la construcción de nuevos conocimientos sobre la incidencia de los cursos de capacitación docente en las prácticas de enseñanza de Educación Física?

D. Objetivos

Objetivo general

- Interpretar la incidencia que tuvieron los cursos de capacitación en las prácticas de enseñanza de cuatro profesorxs de Educación Física a partir de sus narrativas biográficas y construir conocimiento que contribuya a la mejora de los dispositivos de formación continua.

Objetivos específicos

- Reconocer las experiencias de vida de lxs participantes que influyeron en su elección de la carrera del profesorado en Educación Física
- Identificar procesos de la etapa de formación de inicio y cómo fue la incidencia que, según lxs docentes, estos procesos tuvieron en sus prácticas actuales.
- Describir cómo consideran que fueron sus primeras experiencias laborales en el área y su inserción en el sistema educativo formal
- Comprender aspectos de las vidas de lxs docentes que en opinión de ellxs, influyeron en sus carreras profesionales
- Indagar, dentro de las narrativas biográficas, cómo consideran que fueron sus experiencias en los cursos de capacitación docente en Educación Física organizados por

la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Indagar y explicar, a partir de los testimonios de lxs docentes, qué cambios y/o continuidades dicen reconocer en sus prácticas pedagógicas y de qué manera consideran que los cursos de capacitación pudieron haber incidido en esos cambios y/o continuidades.
- Construir conocimiento que contribuya a la mejora de los dispositivos de formación continua.

SEGUNDA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

Marco teórico: Las prácticas de la Educación Física escolar

A. Historización de sus encuadres epistemológicos

De-construir y re-construir la identidad mediante el abordaje histórico en ambas direcciones (la historia personal, la historia de la profesión) permite al profesional participar de su profesión como un sujeto libre. Liberado, mediante el conocimiento, de una identidad que ata al pasado. Reconociendo lo que se mantiene y lo que cambia, puede sentirse parte de la instalación de lo nuevo o de la afirmación de elementos que son viejos pero vale la pena mantener. Ese es el lugar de la teoría, el lugar de la formación histórica, formar sujetos libres, conscientes de sus decisiones, y conscientes que sus decisiones producen la historia. (Rozengardt, 2006, p. 30)

Como otras disciplinas escolares, la Educación Física se incluye en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos sustentada en encuadres epistemológicos que fundamentan su práctica y la contextualizan en cada etapa sociohistórica. Así se han ido construyendo distintas gramáticas (Tyack y Cuban, 2001) que funcionaron (y funcionan) como reguladoras de los actores que las llevan adelante. A lo largo de la historia, la Educación Física fue construyendo formas y gramáticas fuertemente performativas. Conformadas en su origen militarista, pasaron por un período biológico-higienista para luego inscribirse en el paradigma físico-deportivo, que, a modo de capas superpuestas (y permeables), fueron creando un campo que sigue construyendo reglas y estructuras en forma espiralada. Como lo señala el documento

“Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física” (2009):

En su recorrido histórico, la Educación Física ha ido presentando variaciones en su configuración disciplinar, determinada por diversos factores, entre ellos, los imaginarios desarrollados en distintos momentos, algunos de los cuales se mantienen fuertemente arraigados y otros han dado o están dando paso a nuevas formas de entender su finalidad y sentido. (p. 17)

Beer, (2009), por su parte, plantea que la Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de la cultura corporal, se acepta que estudia y difunde prácticas corporales inscriptas en determinados momentos históricos de la cultura. De esta manera se constituye en un agente activo en la reproducción de formas y gramáticas muy concretas referidas a este campo de actuación.

Historizar ese recorrido nos permite entender los procesos que a lo largo del tiempo fueron construyendo la identidad de una disciplina que ha cambiado mucho desde sus comienzos, pero que también ha mantenido ciertas tradiciones fruto de la transmisión generacional entre las y los docentes que la conforman. A partir de finales de la década de 1990 y principios de la del 2000 se fueron sucediendo importantes avances en los abordajes de la disciplina que la posicionan fuertemente como una práctica pedagógica en el ámbito de la cultura corporal y de movimiento (Bracht, 1996).

A.1. Orígenes de las prácticas corporales escolarizadas en Argentina

Si bien las prácticas de Educación Física ya tenían una presencia relevante en diferentes ámbitos (podemos mencionar la institución militar como uno de los mayores referentes), es con la sanción de la Ley 1420 de 1884 (ley que regiría la educación argentina por casi un siglo) que

se incluyen elementos que refieren a la construcción de la Educación Física como materia que más adelante se incluiría en todas las escuelas del país.

Entre los artículos que evidencian el interés de las autoridades de aquella época por las prácticas corporales podemos mencionar los siguientes:

Art. 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2. La instrucción primaria, debe ser “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene”.

Art. 6. El “mínimum” de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias [...]; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 14. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto.

En estos artículos se mezclaban conceptos vinculados con la higiene, el desarrollo intelectual, moral, físico y la defensa nacional en un evidente intento de utilizar el ejercicio físico y la gimnástica como un recurso para lograr el objetivo de disciplinar, ordenar y formar una sociedad. Por lo tanto, no sorprende que los modelos para el abordaje de lo corporal en la escolarización se hayan copiado de Europa, que era el ideal de civilización por ese entonces (Aisenstein, 2003). La autora plantea que la creación de la Educación Física como asignatura escolar tiene su origen en la acción de diferentes actores con un alto poder de decisión en los

primeros años del siglo XX. Este grupo estaba conformado por higienistas, médicos, criminalistas y pedagogos:

Dentro de este cuadro el Dr. Enrique Romero Brest constituye un referente clave por ser un intelectual de peso en el incipiente campo cultural de la actividad física; médico estudioso de los sistemas de gimnasia existentes en el mundo, autor de varios libros. Además, como actor del campo pedagógico (creador del Sistema Argentino de Educación Física, inspector técnico del Consejo Nacional de Educación, director de los cursos temporarios y de la primera escuela normal de formación de profesores de la especialidad) influye en el proceso de producción, selección y organización de aquellos saberes que habrían de conformar la educación física escolar. (p. 85)

Durante la primera mitad del siglo XX, las clases estuvieron dirigidas a la introducción de nociones de orden, prácticas de homogeneización y disciplinamiento de los cuerpos desde un fuerte anclaje biológico-higienista que fueron el modelo característico de su práctica. El “sistema argentino” ideado por Romero Brest le sumó a esto un conjunto de prácticas que le dieron un matiz diferente de lo que podríamos denominar puro adiestramiento de las prácticas militares. En este sentido, la sistematización de los diferentes tipos de gimnasia que provenían de Europa y la incorporación del deporte como elemento de alto valor formativo dieron una identidad propia a la disciplina.

Scharagrodsky (2004) en su estudio dedicado al “Padre de la Educación Física Argentina” (como él denomina a Enrique Romero Brest) plantea que es en ese período histórico cuando se establecen los orígenes de prácticas que se cristalizaron con el tiempo y que “modelaron” los cuerpos de varias generaciones de argentinos.

A.2. Procesos de construcción de la disciplina durante el siglo XX

En los años treinta hicieron su gran irrupción el juego y el deporte, que hasta ese momento estaban excluidos. De esta manera, no solo los docentes del área debían ser expertos gimnastas y atletas, sino que debían conocer el fútbol, el básquet, el vóley y otros juegos populares que ingresaban a la escuela por primera vez. Pero no solo eso, también se les dio un espacio a las danzas folclóricas, lo que amplió enormemente la visión de lo que debía ser un buen profesor del área: alguien que conociera de su disciplina pero también con capacidad de vincularse con el entorno cultural de sus alumnos. “En el período 1940-1980, la práctica deportiva, junto con los juegos, las ejercitaciones físicas y las danzas folclóricas, mantuvieron una de las claves constitutivas de la Educación Física escolar argentina” (Sharagrodsky, 2004, p. 86).

Otra propuesta de educación corporal con una fuerte ascendencia militar que se generalizó en las escuelas, fue el Scoutismo. Este movimiento se basaba en la organización de salidas a la naturaleza, campamentos y actividad física al aire libre. Este sería el inicio de una práctica que daría fuerte identidad a la Educación Física escolar en nuestro país y que, con marcadas diferencias en su abordaje, perdura con fuerza en la actualidad. La propuesta educativa superó miradas autoritarias y tecnicistas para, en la actualidad, proponer enseñanzas referidas a prácticas democráticas, ciudadanas, y de protección del ambiente natural.

A mediados del siglo XX, el deporte comenzó a tomar relevancia y se convirtió en un campo de gran influencia en la Educación Física escolar. En el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física” (2009) se plantea:

En su visión moderna, fruto del proceso de industrialización y su paradigma competitivo, fue planteado, por un lado, para la regulación y control del tiempo libre del obrero y de sus juegos populares, además de convertirlo en espectador

sedentario de las proezas de los nuevos héroes deportivos. Por otro, la alta burguesía de la sociedad inglesa, creó y utilizó juegos deportivos exclusivos, como factor de distinción. Estas concepciones generaron un modelo del deporte que se hegemonizó y se trasladó con fuerza a la formación de los docentes del área para su reproducción, por lo general acrítica. (p. 18)

Asimismo, no podemos dejar de mencionar los desarrollos teóricos referidos al campo de lo corporal vinculados a la psicomotricidad. Estos toman relevancia a principios de la década del setenta y generan una fuerte influencia en las prácticas y en la formación de los docentes de Educación Física. Esta corriente postula “la educación por el movimiento” y tiene sus orígenes en la década del sesenta en Francia. Jean Le Boulch, uno de sus referentes, criticó abiertamente la tendencia de la Educación Física dirigida sobre todo a la ejecución de técnicas deportivas o gimnásticas sin tener en cuenta los factores psicomotores del movimiento. El hasta el momento hegemónico pensamiento físico deportivista dejó paso a miradas más posicionadas en lo psicológico y en la relación de los sujetos con su propio cuerpo. Años más tarde, esta postura fue mirada críticamente por su abordaje predominantemente clínico que representaba un pensamiento hegemónico que venía a reemplazar al anterior.

Sin embargo, otro autor francés, Parlebas (1997), introdujo una variación a los preceptos de la psicomotricidad y creó un concepto de gran importancia: la sociomotricidad. Corrales (2010) plantea que a partir de este concepto se diferencia la acción psicomotriz que genera un sujeto aislado de su contexto de la acción sociomotriz, “donde los otros son considerados como factor preponderante de la génesis y desarrollo de las acciones motrices necesariamente interactivas” (p. 22).

Esto fue tomado por el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires de 2008, donde se plantea:

En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los niños/as al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para descubrir, probar y compartir acciones motrices en grupo. (p. 75)

A.3. El giro epistemológico. Teorías críticas y abordajes desde el paradigma de la complejidad

Pensar la Educación Física de hoy, en pleno transcurrir del siglo XXI, es una ardua tarea en el sentido de lo inabarcable que puede resultar pensar en un área del conocimiento tan amplia y con gran cantidad de variables contextuales que enmarcan el campo educativo y el abordaje de las prácticas corporales en la escuela.

Nos interesa en este apartado hacer un análisis del giro epistemológico que a partir de fines del siglo XX y en los primeros años del XXI produjeron cambios sustantivos en sus prácticas de enseñanza.

Podemos mencionar estudios que hacia fines del siglo anterior abordan el campo de la Educación Física desde marcos teóricos que se despegan de miradas tradicionales. Por ejemplo, Bracht (1996) introduce el concepto de cultura corporal del movimiento, entendido como una tematización de los elementos de la esfera de la cultura corporal. En nuestro país, en la Provincia de Buenos Aires a partir del 2006, diversos autores tomaron los postulados fenomenológicos de Merleau Ponty (1975) para incorporar en los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos los conceptos de corporeidad y motricidad. Una corporeidad que refiere a un cuerpo que ya no es un objeto, sino un cuerpo que vive. Que a decir de Rey Cao y Trigo (2001) implica

hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. En tanto, las autoras definen a la motricidad como la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos:

Ya no es un organismo que se mueve. Es un humano que expresa. Mediante una metodología basada en activadores motrices creativos que procuran la implicación del ser socio-afectivo-motriz-cognitivo, se ha alcanzado una vivencia más íntegra, significada, plena y holística de la corporeidad. (p. 95)

En este sentido, Corrales (2010) plantea:

[...] hoy nos es posible definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar [...]. (p. 29)

El documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorados de Educación Física” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009) destaca el cambio epistemológico en el abordaje de la disciplina:

La influencia del pensamiento complejo le ha posibilitado a la Educación Física ocuparse de sujetos íntegros y situados desde un enfoque multirreferenciado. La emergencia de este nuevo paradigma de pensamiento posibilita advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad y motricidad humanas. En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. (p. 16)

Este nuevo enfoque disciplinar se ve reflejado en la construcción de los planes de estudio que a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006 y la Ley Provincial de Educación de 2007 incorporan cambios sustantivos en el abordaje de la disciplina.

Los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires de los distintos niveles plantean una mirada de la Educación Física inscripta en un enfoque de derechos, considerando que sus prácticas son bienes culturales a ser enseñados desde un paradigma humanista desde el que se asigna centralidad en el proceso educativo a los sujetos que aprenden:

En la nueva propuesta curricular se retoma y profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante –sociomotricidad– en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía. [...] La constitución del grupo a partir de la interacción motriz, la escucha, la mirada, la valoración y el intercambio son fundamentales en este enfoque. (DGCYE, 2008)

B. La formación del profesorado en Educación Física

Paralelamente al desarrollo histórico de la Educación Física como disciplina escolar se fue configurando un campo de conocimiento: el de la formación docente. Este campo fue adquiriendo especificidad con el paso del tiempo. Si bien las prácticas fundantes de la disciplina, como las gimnasias, los deportes o las actividades en la naturaleza, entre otras, fueron configurando la identidad del área, también la impronta que le fueron dando las sucesivas generaciones de “profes”, sustentados en sus experiencias de formación fueron haciendo su aporte a lo que hoy es la Educación Física escolar. En este sentido, Rozengardt (2006) plantea:

La identidad de un campo de actuación se constituye en un proceso sociohistórico. La elección de la dedicación laboral y la formación para acceder a ella, implica no sólo la adquisición de un saber científico sino un proceso personal de socialización en un conjunto de tradiciones y ocupaciones que conforman el rol profesional y laboral socialmente aceptado o adjudicado para su empleo. (p. 27)

B.1. Los primeros profesados de Educación Física. La construcción de las tradiciones

La primera institución encargada de formar profesores de Educación Física fue dirigida por el doctor Enrique Romero Brest. Se denominó Instituto Nacional Superior de Educación Física y comenzó a funcionar en 1912. Su director fue quien propuso el actual nombre de Educación Física para la disciplina e influyó en la configuración de su identidad (Trueba 2018).

Dicha institución propuso una mirada científica y fisiológica de la disciplina acorde con la formación de su director y fundador, que era médico y creador de lo que él mismo denominó Sistema Argentino de Educación Física. También recibió influencias de las ideas pedagógicas y morales imperantes en ese momento histórico.

El Sistema Argentino de Educación Física introdujo nuevos elementos excluidos hasta ese momento de sus prácticas como el deporte, los campamentos y las danzas folclóricas. Esto provocó un gran cambio en la disciplina y amplió el campo de intervención de lxs futurxs docentes del área.

Scharagrodsky (2004), abocado a pensar las cuestiones de género en la disciplina, realizó un trabajo de investigación histórica centrado en la obra de Enrique Romero Brest.

Entre sus conclusiones resalta que la Educación Física ha sido una de las asignaturas escolares que, al mismo tiempo que colaboró en la construcción de cierto modelo de feminidad,

hizo lo mismo en relación con la masculinidad. El sistema creado por Romero Brest establecía pautas de trabajo a ser replicadas en las escuelas:

La producción, transmisión, circulación y distribución de este ideal de masculinidad y de feminidad se manifestó no sólo en numerosos ensayos, libros, conferencias o programas escolares vinculados con la Educación Física, sino que, simultáneamente, estuvo asegurado por el primer mecanismo estatal argentino de formación de maestros en Educación Física. (p. 91)

En el documento elaborado en 2009 por el Instituto Nacional de Formación Docente “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares”, se señala que desde el primer plan documentado de 1925 hasta el de 1980 no es posible hallar información sobre fundamentaciones teóricas ni documentos que expliciten las decisiones políticas que orientaron cambios en los planes de estudio. Solo puede hacerse un análisis desde el listado de materias y sus programas, que señalan la dispersión y la heterogeneidad en cuanto a la modalidad temporal, la selección y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos curriculares considerados:

Básicamente, en todos los cambios se mantuvieron las estructuras, y las variaciones fueron de tipo formal, sin mayor justificación. El predominio de lo biológico y lo gimnástico puede considerarse la síntesis de los primeros planes; el énfasis en la reproducción de los deportes, en los de la década del 60 en adelante. La asignatura Didáctica apareció por primera vez en un plan provisorio de 1956, continuando el predominio de los contenidos biológicos y observándose la inclusión de mayor cantidad de deportes como asignaturas. Hasta mediados de la década de los años 80, la formación de profesores de Educación Física sobredimensionaba el “saber hacer” en detrimento de otros aspectos relevantes para la formación docente. A partir del 80, las reformas

curriculares incluyeron contenidos de las ciencias sociales, sin que por ello se perdiera el predominio de lo biológico. Para esta época se extendió la formación del profesorado a cuatro años de cursado, permitiendo mayores exigencias en sus prácticas académicas. (p. 23)

En este sentido, Rozengardt (2011), en sus estudios sobre la formación docente, hace un sintético recorrido histórico de las últimas décadas en el que destaca:

[...] la consolidación de tradiciones de prácticas, la anulación de la función intelectual (por el silenciamiento de los debates políticos), intentos de resistencia con la introducción parcial de nuevas tradiciones, la hegemonía del deporte conviviendo con formas muy estructuradas de las gimnasias. Etapa de gran persistencia y que muestra, al menos desde fines de los sesenta, una profunda crisis. Hay un cambio muy importante en las relaciones entre el estado y la sociedad civil y el mercado empieza a imponer sus normas en todos los órdenes. (p. 219)

B.2. El proceso de democratización en los profesorado de Educación Física

La llegada de la democracia en 1983 supuso la revisión de los planes de estudio de todas las áreas de la educación. Este proceso, que duró varios años, tuvo la intención de producir una renovación en la formación de lxs docentes de Educación Física, pero en el camino encontró obstáculos y resistencias que impidieron un cambio real.

Fue un período particular para lxs profesorxs de Educación Física que se debatían entre las exigencias del nuevo modelo democrático y su formación profesional fuertemente impregnada por mandatos tradicionales. A decir de Davini (1989): “[...] las nuevas prácticas sociales no están suficientemente consolidadas y coexisten con prácticas que permiten la sobrevivencia de lo viejo” (p. 125).

Ya entrados en los años noventa se establece un nuevo gobierno elegido democráticamente con un claro posicionamiento neoliberal. Este promulgó la Ley Federal de Educación de 1993, que implicó un retroceso debido a la desresponsabilización del Estado de todo lo vinculado a la educación pública. En lo referido a la Educación Física, los diseños curriculares de la época tuvieron una tendencia a destacar la eficiencia técnica en las prácticas corporales a tono con el pensamiento dominante en lo político y en lo económico. Este período tuvo su final con una gran crisis que se desencadenó a finales de 2001. El modelo neoliberal hizo eclosión y la sociedad entera se vio sumida en un caos político y económico que desembocó en la caída del gobierno y en situaciones de violencia institucional. Esta traumática experiencia desde lo social dio paso a un importante proceso de cambio catalizado en 2003 por un nuevo gobierno democrático que intervino con sus políticas públicas en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo.

B.3. Estado actual de la formación de los docentes de Educación Física

La sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006 y la Ley Provincial de Educación de 2007 abrieron el camino para incorporar nuevos enfoques en cada una de las disciplinas. El documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física” (2009) plantea:

En su devenir, la Educación Física y su didáctica han recibido la influencia de los aportes de la didáctica general, las teorías cognitivistas, las del campo de lo grupal, de la sociología crítica, entre otros, que han impregnado el pensamiento pedagógico de las diferentes disciplinas y están marcando los nuevos enfoques didácticos, con la pretensión de producir aperturas en las didácticas especiales y una consideración de los sujetos de aprendizaje, en sus situaciones complejas de existencia. (p. 22)

Así, los Diseños Curriculares para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires, utilizando como base las propuestas a nivel nacional, tomaron en consideración el sentido político de la acción educativa, teniendo en cuenta procesos sociales y culturales democráticos, incorporando en sus planes la idea de desarrollo de la corporeidad y la motricidad de cada sujeto:

La configuración del maestro de Educación Física como enseñante, pedagogo y constructor de la cultura implicará a la Formación Docente de Educación Física un proceso de reconceptualización, así como el corrimiento de la Educación Física de posicionamientos sustentados en una ciencia positivista, por aquellos ligados a la consideración de la realidad como una construcción social y cultural. (DGCYE, 2009)

Se propiciaba en este contexto una transformación de la práctica pedagógica que alentara la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articulara con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas:

Con distintos matices, en la fundamentación de los Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla una perspectiva de la Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento” (Bracht, 1996), pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos. (DGCYE, 2009)

En este recorrido histórico cabe también mencionar la elaboración realizada en el año 2015 en Ciudad de Buenos Aires, en la que se acordó un Diseño Curricular Jurisdiccional Único para la formación del profesorado de Educación Física, en un proceso de construcción colectiva entre el Instituto Romero Brest, el IFW. Dickens y siete profesorados de gestión privada, en el

marco de las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente. En el transcurso de varios encuentros de trabajo entre estas nueve instituciones y equipos de curricularistas del Ministerio, se alcanzaron acuerdos acerca del sentido de la formación y también respecto de diferentes componentes de este diseño curricular y en cada uno de los campos de la formación.

C. La formación continua

C.1. La formación continua en la educación argentina partir de la apertura democrática

Con el retorno democrático de 1983 se pudieron visualizar una serie de avances en la situación de la formación continua. Junto con la modificación de los planes de estudio y la actualización de las concepciones de la educación argentina en general, comienza una incipiente transformación en las propuestas de profesionalización docente. Un ejemplo son las propuestas de formación en servicio mediante la modalidad de educación a distancia con formas originales como los cursos semipresenciales.

En el análisis realizado por Vezub (2009), la autora plantea nuevas miradas originadas desde mediados de los años ochenta y a partir de los años noventa. Se comienza a entender que el aprendizaje del docente requiere “[...] un marco complejo, dinámico y multirreferencial que otorgue sustento a las prácticas de reflexión y autoformación en contextos institucionales específicos” (p. 18). En Argentina, esta perspectiva de formación e investigación ha sido desarrollada por los trabajos de Souto (1999). Asimismo, toma aportes del psicosocioanálisis, nutriéndose de la corriente francesa de Ferry (1997), Filloux (1996), Barbier (1999) y Beillerot (1998), con aportes del análisis institucional: “La demanda de formación con frecuencia es en realidad una demanda de intervención” (Lapassade, 1987).

En este sentido recuperamos las conceptualizaciones de Ferry que ponen de relieve la relación entre los sujetos de la formación. Se hace necesario entonces inscribir las actividades de formación en la historia del desarrollo personal y profesional de lxs maestrxs, al concebir

que se trata de adultxs con experiencia y saberes previos relevantes a la hora de emprender o de continuar con sus procesos de profesionalización.

En general, las políticas de perfeccionamiento docente en nuestro país correspondientes a la década del setenta y principios de los años ochenta se fueron generando de manera verticalista. Los programas y los proyectos eran diseñados y llevados a cabo por los ministerios nacionales y provinciales y motorizados por una elite de especialistas. Pero con la llegada de la democracia comienzan a intervenir otros actores que paulatinamente empiezan a incursionar en el campo de la profesionalización docente. Entre ellos podemos mencionar a los emprendimientos privados y a los sindicatos docentes. Por ejemplo, los gremios crearon sus propias secretarías dedicadas a la organización y el dictado de cursos, y numerosas instituciones particulares y editoriales de libros de texto ofrecían cursos y talleres sobre diversos aspectos que se alternaban de acuerdo con las innovaciones y los debates pedagógicos en boga.

Un importante punto de emergencia en el proceso de institucionalización de la formación docente continua en el país es la creación en 1984, del Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA), organismo que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El CePA se convirtió en el primer centro gubernamental especializado exclusivamente en la implementación de políticas y actividades de desarrollo profesional para lxs docentes de su jurisdicción con un marcado tono innovador, crítico y disruptivo. Por la misma época, otras provincias crearon dependencias específicas para organizar la capacitación en su territorio, que se convirtieron fundamentalmente en oferentes de cursos, más que en reguladoras de la actividad (Serra, 2004).

La década del noventa es el punto culminante para la institucionalización de la formación docente continua en la Argentina, hecho que se concreta en 1994 con la Resolución N° 36 del Consejo Federal de Educación, que crea la Red Federal de Formación Docente Continua, y con el Documento A9, que establece sus objetivos, principios generales y las bases

para su organización, conformada por una cabecera nacional y veintitrés provinciales. Entre sus funciones, la red se ocupó de facilitar el desarrollo de un plan federal de formación continua, registrar, acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realizaron en el marco de la red (Vezub, 2009).

La formación continua se ligó estrechamente con las políticas de reforma educativa y curricular implementadas en los años noventa. El término preferido por la gestión educativa fue el de “capacitación”, y los programas se orientaron a reconvertir a los docentes para que asumieran el nuevo perfil asignado, enseñaran los nuevos contenidos y fueran capaces de elaborar proyectos educativos e institucionales de acuerdo con las nuevas modalidades de gestión educativa. Un nuevo horizonte de sentido se construyó a partir de la asociación entre reforma, capacitación y profesionalización (Vezub, 2005).

Entre 1995 y 1999 hubo un gran crecimiento de la cantidad de acciones realizadas que alcanzaron una importante cobertura. El dispositivo privilegiado fueron los cursos dictados por especialistas en las disciplinas, en la didáctica o en la pedagogía.

Parodi y Ferrari (2011) plantearon algunas condiciones que generaron un campo propicio para el desarrollo de la formación continua en los últimos años. Allí señalan:

El constante avance del conocimiento, la democratización en el acceso a los saberes, la apuesta por la calidad de la enseñanza y el deseo de formar y de formarse para generar mejores situaciones didácticas son algunas de las razones que dan sentido al diseño de políticas de formación continua. Inscriptas en procesos socio-históricos particulares, ellas se ponen en acto en cada instancia de capacitación docente (p. 9).

De esta manera, se entra al siglo XXI con la idea instalada entre lxs docentes de la importancia de la actualización permanente con el fin de elevar la profesionalización y enfrentar los desafíos de la complejidad de la tarea educativa en contextos cambiantes y diversos.

C.2. La capacitación docente en Educación Física

El recorrido histórico de la disciplina tiene fuertes paralelismos con los avatares de la formación docente en general. Avances y retrocesos entre posturas más tradicionales y otras más progresistas según los vaivenes políticos que se fueron dando a lo largo de las décadas en nuestro país.

Los importantes cambios producidos en el modo de pensar las prácticas corporales escolarizadas generaron la necesidad de una actualización disciplinar y didáctica que incluyera a la mayor parte de lxs docentes que estaban al frente de los cursos en todos los niveles. Esto se profundizó cuando se hicieron oficiales los cambios curriculares para el área Educación Física. Éstos respondían a un paradigma pedagógico, fuertemente humanista y social, que no desatendía el rendimiento motor pero se centraba en el sujeto, el despliegue de su corporeidad y su formación integral.

Un antecedente fue el dispositivo creado en el año 2000 coordinado por la Dirección de Educación Física en articulación con la Dirección de Capacitación. Este se constituyó como un espacio valioso de construcción colectiva, socialización y democratización del conocimiento en el campo de esta disciplina.

En 2005 se creó el programa de Equipos Técnicos Regionales en la Provincia de Buenos Aires, que aún sigue vigente. Este programa está integrado por especialistas en las áreas curriculares y en las Ciencias de la Educación y constituye una instancia que permite acompañar, por un lado, los procesos de construcción curricular en los distintos niveles educativos, y por otro, el desarrollo de las ofertas de capacitación (Ferrari, 2011).

En el área de Educación Física, este proyecto está conformado por un grupo de docentes de la disciplina que se desempeñan como capacitadores y se encuentran distribuidos en todas las regiones de la provincia. Además de los cursos de capacitación, sus funciones incluyen acompañamiento pedagógico en las escuelas, escrituras de documentos y participación en encuentros denominados Cap de Cap (Capacitación de Capacitadores), en los que se coordinan las acciones a realizar y se evalúa el impacto de las intervenciones realizadas en los territorios.

Estas acciones de capacitación docente en Educación Física se fundamentan en conceptualizaciones de los procesos de formación permanente desarrolladas por diferentes autores.

En el documento “Teorías y prácticas en capacitación” (Parodi y Ferrari, 2011) se plantea lo siguiente:

[...] la capacitación en Educación Física implica un proceso complejo que comprende al capacitando en sus distintas dimensiones. Es decir, no alcanza con que se le ofrezcan actualizaciones disciplinares y/o metodológicas sino que debe habilitarse un espacio para que los sujetos en formación puedan revisar matrices de aprendizaje, ideologías, biografías escolares, habitus y posicionamientos ideológicos. Esta concepción de la capacitación supone un enfoque acerca de su didáctica basado en el paradigma de la complejidad. (p. 15)

Referido a esto, Sanjurjo (2009) señala que “el habitus profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción” (p. 31). En este sentido, Bourdieu (2008) define el concepto de habitus como:

[...] un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los

agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.

(p. 178)

La particularidad de la práctica docente es la inmediatez. Esto hace que haya una construcción y reconstrucción de conocimientos tácitos que tiene que ver con los resultados de la experiencia cotidiana. Cuando se presentan dilemas o situaciones problemáticas que escapan a ese conocimiento se produce una reflexión más consciente que cuestiona ese conocimiento implícito. Por eso es fundamental que en el contexto del aula, donde las situaciones son imprevistas, únicas e inestables, prevalezca un conocimiento profesional construido a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción, como lo planteara Schön (1988). A partir de este trabajo, los profesionales les dan un significado a las problemáticas que se presentan contextualizando sus posibles soluciones.

Tomando las ideas de Perrenoud, no es nada fácil pasar de la reflexión sobre la propia acción a la parte menos consciente del habitus. Se corre el riesgo de racionalizar la acción en desmedro de un verdadero trabajo reflexivo sobre la acción y los habitus que la movilizan. Por este motivo, el autor afirma que una de las funciones primordiales de la práctica reflexiva consiste justamente en que el practicante tome conciencia de sus esquemas y esto le permita actualizarlos en el caso de que estos sean inadecuados para resolver las situaciones que se le presenten.

Al respecto, resulta esclarecedor el siguiente fragmento:

El análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no basta. Es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar), en dirección a una práctica reflexiva, y convertir esta última en el hilo

conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido. (p. 23)

Marcelo y Vaillant (2009) brindan un importante aporte al concepto de desarrollo profesional docente. Primero hacen un diagnóstico con respecto a las prácticas que no tienen un impacto real en los aprendizajes de los alumnos. A partir de esto, intentan comprender el proceso mediante el cual los docentes crecen profesionalmente, así como las condiciones que ayudan y promueven ese crecimiento. Los programas de desarrollo profesional basados en modelos lineales no son capaces de acercar soluciones a problemáticas complejas como las que presenta la tarea docente. Más acorde con la imprevisibilidad y la inmediatez de las prácticas sería un modelo basado en la mediación de los procesos de aplicación y reflexión en diferentes ámbitos: el personal, en cuanto a conocimientos, creencias y actitudes; la práctica docente; las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes y los factores externos. De esta forma, el desarrollo profesional se produce tanto por la propia reflexión de los docentes como por la aplicación de nuevos procedimientos.

Rudduck (1991), citado por Marcelo y Vaillant, se refieren al concepto de desarrollo profesional como:

La capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos. Desde este punto de vista el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de soluciones. (p. 129)

Ferry (1997) plantea la importancia de ver la formación como una dinámica de desarrollo personal y profesional. Dice el autor que la formación no se recibe.

No puede pensarse en un formador y un formado como si el primero fuera un polo activo y el segundo, uno pasivo:

[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo... La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y en ese momento sí hay formación. (p. 55)

Sustentado en estos referentes teóricos, el programa de capacitación en el área de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires continúa el trayecto iniciado en 2005, con la participación de los Equipos Técnicos Regionales, desarrollando diferentes dispositivos de formación en la búsqueda de seguir acompañando los procesos de transformación de la Educación Física escolar prescriptos por la Ley Nacional de Educación 26206/06, la ley provincial 13.688/2007 y los diseños curriculares vigentes.

C.3. Capacitación docente y desarrollo profesional

El sistema de ingreso de lxs docentes nóveles al sistema educativo formal en la Provincia de Buenos Aires se produce a partir de asambleas públicas en las que la prioridad en la toma de los cargos es el “puntaje”. Este se compone de los títulos acreditantes, la antigüedad laboral y los cursos de capacitación docente, entre otros.

Si bien es un fenómeno que ya se venía produciendo, a partir de la década del noventa, motivado por las sucesivas crisis económicas y laborales, se recrudeció la situación de lxs

docentes, quienes se volcaron masivamente a los cursos de capacitación que otorgan puntaje para el ingreso a la docencia o para acceder a nuevos cargos. Esto podría inscribirse en lo que Birgin (2000) denomina “nuevas subjetividades docentes”, donde se crean regulaciones morales que definen formas de saber: “El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros (p. 222).

La autora plantea que las dinámicas generales de los nuevos empleos regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente:

Ante el incremento de los desocupados y subocupados, hay más ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes no ejercían hace años porque necesitan un aporte más al presupuesto familiar, porque fueron despedidos de otro empleo, o porque el trabajo por cuenta propia se ha resentido.

Así, la docencia aparece como un puerto seguro. (p. 226)

Avanzando en su texto, Birgin habla específicamente de los jóvenes señalando que son uno de los grupos más afectados por una situación del mercado laboral cada vez más segmentado y excluyente: “Hoy es incierta su inserción en la actividad económica, lo que los coloca en una posición de creciente escepticismo y vulnerabilidad respecto del futuro” (p. 228). Esto explica la necesidad de realizar las acciones necesarias, en este caso, sumar puntaje a través de los cursos de capacitación, lo que les permite ocupar nuevos lugares “donde se reacomoda lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar” (p. 228).

En lo que respecta a la socialización laboral, tomaremos a Dubet (2005) para analizar la participación de lxs jóvenes docentes en grupos de capacitación compartiendo experiencias de debate y trabajo grupal con colegas que ya se encuentran insertados en la escuela desde hace años o hasta décadas, en algunos casos. El autor manifiesta que la socialización también es una subjetivación: “El programa institucional reposa en una creencia fundamental: la socialización, es decir, el sometimiento a una disciplina escolar racional, engendra la autonomía y la libertad

de los sujetos” (p. 66). Dubet aclara que esta confianza en la socialización liberadora se sustenta en un modo histórico de formación del sujeto a través de un “programa” cuya forma ha permanecido estable durante mucho tiempo.

Sin embargo, el autor señala que en la actualidad el trabajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una *expertise* y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica: “La escuela deja de ser un orden regular para convertirse en una burocracia profesional” (p. 68).

Este cambio de naturaleza de la vocación implica un desplazamiento de la legitimidad profesional. Ya no es suficiente la formación inicial para incluirse eficazmente en el ámbito laboral escolar: “Es importante considerar a los docentes como profesionales que deben ser ayudados y apoyados en un oficio que ya no está protegido por los marcos institucionales y sagrados de la institución” (p. 76).

Para cerrar este apartado tomaremos el texto de Tenti Fanfani (2007) en el que expresa que los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación:

Hoy el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos. (p. 349)

Coincido con el autor al afirmar el carácter doblemente colectivo de la tarea docente: por un lado el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Por otro lado, trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido, es una actividad profundamente política, es decir,

comprometida con la formación de una ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y, por lo tanto, más “humana”.

Considero de suma importancia las referencias teóricas desarrolladas en este apartado ya que contribuyen a sentar las bases que sustentan las propuestas de capacitación que se ofrecen actualmente y que son parte de este estudio. En ellas confluyen marcas de época en cuanto a la constitución subjetiva del “ser docente” y las diferentes políticas que tienden a generar tanto una actualización como una profesionalización de sus prácticas.

D. Estado del arte

Al comenzar la indagación para realizar el estado del arte encontré gran cantidad de material que provenía de diversas fuentes. Por esta razón fue necesario hacer una selección de la información que remitiera con más especificidad al objeto de estudio de mi trabajo de tesis.

Pude relevar interesantes trabajos sobre tres ejes importantes de mi tesis. Por un lado, lo referido a la investigación en Educación Física. Con respecto a esta temática encontré muy buen material comparativo sobre las líneas de indagación más tradicionales y las más actuales del área. En cuanto a la profesionalización y la capacitación docente se puede observar un incipiente interés por investigar sus abordajes aunque todavía es escaso el material sobre el tema. Por último, creo que es pertinente sumar a este trabajo estudios realizados sobre los cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas. Si bien los estudios no son específicos de Educación Física, tienen un paralelismo con las problemáticas comunes a todas las disciplinas escolares vinculadas a la transformación educativa y su incidencia en las prácticas concretas de lxs docentes.

D.1. Trabajos de investigación en Educación Física escolar

“Estado del arte sobre investigación educativa en educación física, recreación y deporte en el departamento de Antioquia, 1998-2009”. Proyecto de investigación realizado entre 2010 y 2012 (estudio ya terminado), con el apoyo del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid, la Universidad de Antioquia y el CODI (Comité de Desarrollo de la Investigación, Colombia).

En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación mencionada. Esta tuvo como objetivo elaborar el estado del conocimiento de la producción escrita generada en Antioquia sobre investigación educativa en los campos de la Educación Física, la recreación y el deporte entre 1998 y 2009. De esta forma, se buscaba identificar las diferentes posturas y tendencias tanto de la investigación educativa como de la Educación Física.

En cuanto a los materiales y métodos, la investigación se posicionó en un enfoque cualitativo bajo el paradigma hermenéutico, lo que permitió un análisis interpretativo-comprendido. El universo estudiado estuvo conformado por fuentes primarias sobre investigación educativa en Educación Física, recreación y deporte, utilizando la ficha bibliográfica adoptada por el SIDER (Sistema de Información sobre Investigación en Deporte, Educación Física y Recreación).

Conclusiones. Los resultados plantean retos para la formación de licenciados, y el desarrollo de un bagaje teórico y epistemológico sustentando, con algún consenso, en el escenario educativo, los conceptos básicos que se plantean para el abordaje de la educación física, la recreación y el deporte, con suficiente fundamento frente a otras áreas de estudio. De esta manera se postula la articulación entre práctica, investigación y pedagogía como un ideal en la formación de los futuros docentes.

Los resultados de este trabajo realizado en Colombia entre 2010 y 2012 propician la apertura de nuevos horizontes hacia la construcción de una reflexión pedagógica en torno a la Educación Física, entre ellos:

- **Función del docente:** lxs profesionales de la Educación Física se conciben como intelectuales de la educación, cuya función es la construcción de una pedagogía específica para el área de la Educación Física, lo cual requiere un trabajo integrado e interacciones con otras áreas del conocimiento (Corrales, 2010).
- **Capacitación docente:** lxs docentes requieren una continua capacitación, y las universidades han de sintonizar con estas necesidades, lo cual implica un acercamiento frecuente y profundo a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Educación Física para identificar lo que realmente necesitan y responder de manera oportuna con ofertas que impacten favorablemente en la formación del maestro y transformen sus prácticas hacia propuestas holísticas e integradas con otras áreas.
- **La formación investigativa:** el desarrollo de las habilidades investigativas es un compromiso de las universidades, pero no únicamente de ellas; tanto las instituciones educativas como lxs propixs docentes pueden propiciar ejercicios investigativos para el mejoramiento de sus propias prácticas pedagógicas.

Se evidencia la necesidad de repensar la Educación Física y revisar los contenidos tradicionales y los tratamientos instrumentales de las actividades físicas. Pensar en una educación diferente es pensar en una construcción dialógica con lxs otrxs, en la formación del otrx; por lo tanto, las prácticas educativas han de estar basadas en el respeto y la interrelación de géneros, la sostenibilidad ambiental, la convivencia pacífica, el pluriculturalismo y la renovación pedagógica para la formación integral de lxs estudiantes.

“Líneas de investigación en Educación Física escolar”, Publicación del Dr. Enrique Rivera García, la Dra. Carmen Trigueros Cervantes y la Lda. Maite Pavesio Estero, de la Universidad de Granada, en la *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, N° 2-3, 2003, 75-88.

En este trabajo se ofrece un resumen general de las principales investigaciones en la Educación Física escolar llevadas a cabo en las últimas dos décadas.

El predominio que ejercía el positivismo está cediendo y se puede afirmar que se vislumbra un claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas. En la Educación Física escolar, esta tendencia comienza también a ser evidente, ya que el predominio del paradigma positivista (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo), dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de esta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas en el paradigma interpretativo o crítico.

Haciendo una reflexión a partir de la visión realizada de la situación actual de los principales campos de investigación presentes en la Educación Física escolar, podemos ver cómo las principales preocupaciones se han venido centrando fundamentalmente en cómo dar solución a los problemas que plantea el “cómo enseñar”.

En referencia a los contenidos, el trabajo propone una clara ampliación de miradas, rompiendo las barreras que hasta ahora ha impuesto el paradigma cuantitativo, y abriendo los temas de investigación a aspectos como: el currículum (implícito y explícito), formación del profesorado, historia y política educativa, aspectos sociales del deporte, actitudes y creencias del público escolar hacia la actividad física y el deporte.

D.2. Estudios sobre la capacitación docente

“Fortalezas y debilidades de la capacitación de docentes de nivel primario en el estado de Sonora”. Licenciatura en Intervención Educativa, Centro Pedagógico del Estado de Sonora México. Blanca Esthela Borja Lira. Hermosillo, Sonora, julio de 2006.

El presente trabajo es parte de un proyecto global denominado *Diagnóstico de necesidades y requerimientos de capacitación de docentes de Educación Básica del Estado de Sonora*, a cargo de la M. C. Martha Olivia Peña.

La actualización de lxs maestrxs es el mecanismo mediante el cual el gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, auspicia la preparación que lxs maestrxs necesitan para que se realicen los proyectos educativos nacionales.

De tal forma, desde 1992 hasta la fecha, y como una de sus consecuencias, se inició una gran producción de cursos en las secretarías de educación del país. En números cerrados, se diseñaron en la última década diez mil cursos (SEP, 2005).

El objetivo de este trabajo de tesis es identificar las opiniones de lxs docentes en servicio en educación primaria, en torno a los procesos de actualización promovidos por la coordinación de formación continua, y su relación con el aprovechamiento escolar de sus alumnxs, y a partir de este conocimiento plantear proyectos ad hoc orientados a beneficiar a lxs alumnxs con mejoras en el nivel de aprovechamiento, desde la perspectiva de lxs docentes.

La presente investigación identifica las fortalezas y debilidades que tienen los cursos de capacitación desde la perspectiva del docente frente a grupo. Así como también se trata de conocer cómo impactan esos cursos en el promedio de lxs niñxs a través de evaluaciones en competencias de español y matemáticas.

Las principales fortalezas que se encontraron en esta investigación, para los cursos de actualización, fueron la “actualización”, “mejorar práctica docente” y “compartir experiencias”, mientras quedaron en las últimas posiciones “escalafón” y “carrera magisterial”. Estas últimas constituyen los programas que el gobierno estatal apoya para seguir motivando a lxs docentes. Una recomendación, que se plantea a partir de esta investigación, sería que se fortalecieran los sistemas de motivación y se buscaran alternativas atractivas de superación y mejoramiento basado en los resultados en el aula.

Asimismo, lxs docentes plantearon la importancia de que la planeación de los cursos contemplara las actividades cotidianas que tienen lxs docentes, tanto para que se transfieran en los contenidos que se ven en ese momento, como también que en las fechas en que se tengan actividades muy cargadas no se implementen cursos.

Otro resultado que se encontró es que cuanto menor es el tiempo que se encuentran trabajando en la escuela, lxs docentes perciben que mejoran su práctica educativa al asistir a los cursos de capacitación, pero no es así para los docentes de mayor antigüedad. Esto puede deberse a que las prácticas docentes que no son asunto de reflexión, con el tiempo se vuelven rutinas y de algún modo se naturalizan y cristalizan.

“La incidencia de la capacitación en la modificación de las prácticas de los docentes” (2004), Informe de investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación,

Esta investigación se propuso dar respuestas a los siguientes cuestionamientos: ¿La capacitación docente es una herramienta para modificar y mejorar las prácticas de los docentes en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje? ¿Existe una real transferencia de lo aprendido en los cursos de capacitación a las salas de Jardín de Infantes? ¿La capacitación docente provee estrategias innovadoras y superadoras para ser aplicadas en el aula y, por lo tanto, promueve la reflexión sobre la práctica?

El diseño de la investigación partió de un abordaje exploratorio de corte longitudinal, que pretendió aproximarse a una realidad poco trabajada y explorada en el campo de la investigación. El trabajo es de base predominantemente cuantitativa que se combina con información cualitativa que proviene de los registros de observación de clases. Este estudio tiene como base una fuerte apoyatura bibliográfica y el trabajo de campo realizado en las instituciones.

Las conclusiones a las que se arribó fueron las siguientes:

- Las experiencias formativas de lxs docentes inciden en los aprendizajes que reciben en la capacitación.
- La cantidad de cursos a los que asistieron lxs docentes no determina una mejor calidad de la formación.
- La concepción que lxs docentes tienen sobre la capacitación está ligada a: la actualización disciplinar y metodológica, la posibilidad de hacer la “bajada a la sala” y la necesidad de tener puntaje.
- Lxs docentes buscan en la capacitación métodos infalibles para solucionar los problemas de la práctica.
- Las diferentes metodologías trabajadas en la capacitación les permitió realizar a las docentes nuevas miradas de la práctica.
- En cuanto a la relación teoría-práctica: no hubo transferencia a la sala. Se advierte una disociación. La teoría está asociada a los cursos, y la práctica, asociada a la sala.
- Existe por parte de lxs docentes un convencimiento de que solo la asistencia a los cursos hace modificar la forma de dar clases.
- Necesidad de revisar los procesos reflexivos de lxs docentes que se capacitan y también de lxs capacitadorxs.

“Las concepciones de formación en el programa de Equipos Técnicos Regionales: Una aproximación al análisis de los dispositivos utilizados en la formación de capacitadores de Educación Física”, Tesis de Maestría de Silvia Ferrari, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en Formación de Formadores. 2013.

El presente estudio se contextualizó en la Dirección de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires y, específicamente, en los encuentros de formación de Capacitadores de

Educación Física del Programa de Equipos Técnicos Regionales (ETR) que tuvieron lugar entre 2005 y 2007. El foco se puso en las concepciones de formación subyacentes a los dispositivos desplegados en dichos encuentros por el Equipo Técnico Central integrado por la Coordinación de Educación Física junto al Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Física. Estos encuentros eran realizados en el marco de las orientaciones de la Dirección de Capacitación, organismo que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El trabajo parte de la idea de que una de las variables para que la enseñanza mejore tiene que ver con la formación; en este caso, la formación continua que se ha llevado a cabo mediante la implementación de diversos dispositivos.

Por eso concitó el interés de la autora investigar las concepciones de formación que subyacían a los dispositivos de capacitación de capacitadores, deteniendo la mirada en los encuentros de Capacitación de los ETR (capacitadores) de Educación Física que tuvieron lugar entre 2005 y 2007.

Las concepciones construidas se formularon así:

La formación como componente de un entramado ideológico, político e institucional

La propuesta de formación en el programa tuvo un marco político-ideológico que se concretaba con la intervención de diferentes actores. Este marco comprendió la definición de tres ejes políticos: la descentralización, la calidad y la equidad mediante los cuales se procuró concretar que la capacitación llegase a docentes de las distintas áreas y niveles, en forma gratuita y con puntaje, en diferentes lugares de la provincia. Se propiciaba la calidad a través de las pruebas de selección y de los encuentros de formación de Capacitación de Capacitadores.

La formación como práctica de libertad en un equipo de trabajo

La libertad experimentada en el espacio de formación junto al hecho de sentirse parte de un equipo fueron los contenidos más recurrentes en los testimonios de lxs entrevistadxs. En

esta concepción de formación adquirió especial relevancia la práctica de libertad, en la búsqueda de una formación continua que procuró que el docente se formara como “intelectual transformador, crítico y emancipador...” (Rigal, 2005).

La formación como pasión y deseo de formar

Retomando una idea de Käes, es posible construir una hipótesis acerca de la presencia de una fantasmática ligada a la formación como pasión. En este sentido, Käes afirma: “La formación es como el amor, un gran tema pasional: una extrema tensión recorre su proyecto, a sus actores, sus modalidades y su objetivo final”. Esta fantasmática resonó al interior del grupo de ETR al darse entre ellos una estimulación mutua que se expresó en la ayuda, en la cooperación, que, tal como relataron, los sostuvo frente a la misión que tenían que llevar a cabo y que consistía en ayudar a mejorar la enseñanza a partir de un nuevo paradigma, para lo cual habían sido elegidos para este programa.

La formación como mediación

Tal como sostiene Gilles Ferry, el sujeto se forma a sí mismo, por la mediación de los otros. El autor parte de explicitar dos fantasías sobre la formación. En un extremo, dice, está la fantasía de Pigmalión, la del escultor que crea un otro a su imagen, dándole forma a una materia, en ese momento, dócil, pasiva. En el otro extremo está la idea de que el individuo se forma a sí mismo, solo, por sus propios recursos. Ferry considera que ninguna de estas fantasías logra explicar la formación y que, en realidad, uno se forma a sí mismo pero solo por mediación.

Formación como provocadora de construcción de conocimiento

Esta concepción se vislumbra en el registro donde se problematizaba la enseñanza y se habilitaba el pensamiento. Se pudieron reconocer aprendizajes significativos, comprensivos, reflexivos, estratégicos y procesos metacognitivos.

La formación como retorno sobre sí mismo y sobre las propias prácticas

Este retorno sobre sí mismo y sobre las propias prácticas contribuyó a que el grupo de ETR se manifestara como grupo de trabajo, alcanzando los objetivos que se proponían. Esto fue posible porque en algún sentido el dispositivo asumió un carácter revelador, analizador, provocador y transformador.

La formación como espacio de fomentación fantasmática

Esta concepción se vincula con el carácter analizador del dispositivo, al posibilitar poner en análisis aquellos contenidos que se revelan al interior del grupo.

La formación como espacio de desarrollo de la grupalidad

Esta concepción pudo manifestarse en un encuadre de trabajo en el que fue valorada la opinión de los capacitadores y se habilitó su participación en la construcción del rol, las propuestas de capacitación y las alternativas de gestión de la acción en el territorio.

La formación como madre uterina

En este marco es probable que la coordinación haya sido percibida como objeto parcial, “el pecho bueno”. Más aún cuando pudo reconocerse en expresiones de los ETR la admiración y la adhesión a los coordinadores, mientras que además es probable que varios participantes se hayan identificado con ellos.

D.3. Cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas

Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares. Biaggiotti, Osvaldo y Echeverría, Julieta, publicado por FLACSO, UNMdP, en el Dossier de las 8as. Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, en Mar del Plata, en octubre de 2015.

El trabajo busca analizar los cambios y continuidades de ciertas prácticas de enseñanza características de la escuela de nivel medio y la modalidad técnico-profesional en Argentina, en el marco de los cambios curriculares acontecidos. Por ello, el análisis se centra en el espacio

curricular de Taller –típicamente característico de la escuela técnica–. Este estudio de caso combina un enfoque narrativo y normativo desde una perspectiva histórica.

En los aspectos metodológicos, el trabajo se inscribe en un estudio realizado para un programa de posgrado de FLACSO Argentina. Es de carácter exploratorio y descriptivo y utiliza un abordaje metodológico cualitativo. Esto responde al interés de analizar el fenómeno de las continuidades y los cambios de las prácticas de enseñanza desde los actores involucrados, que posibilitara no solo un análisis desde la normativa, sino también de lo que sucede en la práctica cotidiana real en la escuela.

Dentro de la escuela, lxs docentes y directivxs entrevistadxs se seleccionaron intencionalmente. El criterio de elección fue que hubieran sido docentes en períodos en los cuales se implementaron distintos planes curriculares. Esto se debió al interés de indagar en la perspectiva de los actores respecto de los cambios o permanencias de las prácticas de enseñanza en relación con los cambios de currículum.

Los resultados del trabajo evidencian que las prácticas de enseñanza relevadas presentan notorias continuidades; esto es, que las prescripciones de aquel primer currículum (llamado plan CONET, implementado en la década del ochenta) fueron decisivas para la consolidación histórica de esta modalidad y la construcción de identidad de la escuela técnica y sus docentes, y en tal carácter han dado lugar a prácticas escolares que han sobrevivido a las reformas. Las conclusiones del estudio abren una serie de interrogantes respecto de la relación de tensión entre el currículum enseñado y el currículum oficial.

“Enfoques de enseñanza en un centro de primaria: cambio o continuidad” Publicación de Rita Ros Pérez-Chuecos, M^a Begoña Alfageme González y Mónica Vallejo Ruiz, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en 2015.

En el presente trabajo se analizaron las diferentes metodologías desarrolladas por lxs docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia. El objetivo fue determinar si se estaba desarrollando un enfoque de enseñanza con un carácter más tradicional (centrado en el o la docente) o, por el contrario, un enfoque que concedía un papel más activo al alumno o alumna.

El diseño de esta investigación se definió como un estudio de casos, con carácter descriptivo, en el que se analizaron las metodologías didácticas empleadas por nueve docentes con datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y observación in situ. Las conclusiones de dicha investigación apuntan a que la mayoría de lxs docentes realizan metodologías participativas centradas en las tareas, pero no en el alumno o la alumna. Se está en el camino de una renovación metodológica de la práctica educativa, aunque sin tener asumido por completo el nuevo modelo.

El trabajo propone que si se quiere centrar el nuevo enfoque de enseñanza en el alumno o la alumna, habrá que empezar a entender que el o la docente es un agente clave, pero que tiene que cambiar su papel. Sus funciones cambian igual que tienen que cambiar sus formas de actuar. El objetivo es ayudar al alumno o alumna en su aprendizaje, acompañarlx y reflexionar sobre su modo de enseñar creando para ello entornos y espacios más flexibles (Perrenoud, 2008).

D.4. El enfoque biográfico narrativo en Educación Física

Hacia fines de la década del noventa, investigadorxs de distintas partes del mundo, principalmente en España, Estados Unidos y algunos países de Latinoamérica, comenzaron a utilizar el enfoque biográfico narrativo para pensar en los fenómenos propios de la disciplina. Tomaron objetos de estudio difíciles de abordar desde otras perspectivas, generalmente vinculados a aspectos sociales. Esto favoreció la construcción de nuevos discursos y saberes.

El avance lento pero sostenido de este enfoque permitió crear una comunidad de investigadorxs que en sus recorridos fueron multiplicando sus prácticas. Este proceso, que ya lleva casi dos décadas, hace que ya podamos vislumbrar un cambio en la “gramática” disciplinar de la Educación Física que comienza a romper con normas instituidas y fuertemente cristalizadas a lo largo de más de un siglo de historia.

Al respecto, Sparkes (2003) señala:

Llevo casi dos décadas defendiendo y utilizando las historias de vida como un medio (enfoque) que nos permite comprender el modo en que los profesores de Educación Física y los deportistas construyen y reconstruyen sus identidades y sus relaciones con el cuerpo a lo largo del tiempo y en unas determinadas circunstancias socio históricas políticas y económicas. (p. 51)

El autor señala que las producciones realizadas desde el enfoque biográfico narrativo lograron construir nuevos saberes dentro de una disciplina aparentemente inmune a cuestiones vinculadas a diferentes problemáticas poco exploradas desde los métodos tradicionales de investigación.

Uno de los primeros ejemplos en el campo de la Educación Física puede verse en la investigación de Squires y Sparkes (1996). Los autores utilizaron este enfoque para explorar distintos problemas en las vidas de cinco profesoras lesbianas en diferentes momentos de su carrera. Identificaron una serie de temas centrales que giraban en torno al manejo y control de las relaciones con colegas y alumnos, a la interiorización de la homofobia, al modo de afrontar la homofobia explícita, al mantenimiento de la separación entre sus vidas públicas y privadas. En el proceso narrativo no sólo se construyeron saberes significativos sobre una temática hasta el momento silenciada sino que habilitó una profunda autoreflexión por parte de las profesoras entrevistadas.

En el ámbito deportivo, algunos años después, en 1999 Sparkes y Smith estudiaron desde el enfoque biográfico narrativo los problemas de identidad de cuatro hombres que sufrieron lesiones en la médula espinal jugando al rugby. Los temas centrales que emergieron de sus narraciones giraron en torno al cuerpo como una presencia ausente y a la sensación de la desaparición del cuerpo. Al igual que el caso anterior se destaca cómo el trabajo de investigación produjo una fuerte movilización y hasta cambios en la vida de los entrevistados.

En esos mismos años se realizó un trabajo que abordó la historia de vida de un estudiante de Educación Física a quien la lectura de un texto recomendado en una de las asignaturas de su carrera provocó una gran crisis de identidad. Devís (2001) tomó diferentes datos biográficos para analizar el papel que la religión, los miembros de su familia, las organizaciones juveniles y el deporte jugaron en su vida, y el modo en que todos estos factores enmarcaban su visión del mundo que le rodeaba. De esta manera se exploró el impacto que dicha crisis de identidad tuvo en su vida y las estrategias que utilizó para afrontar y resolver su situación.

En la Universidad de Alicante Romero Cerezo, (1999) analizó a través de un estudio biográfico la concepción que los estudiantes de Educación Física tenían acerca de la disciplina en el currículo escolar. Las conclusiones del trabajo fueron que la presencia de un docente especializado para impartir la asignatura beneficia tanto a los alumnos, por su mayor nivel de compromiso, como a la consideración de la asignatura. Estos resultados fueron tomados por el ministerio de educación de su país para incorporar profesores de Educación Física en todos los niveles educativos.

Otro trabajo que toma el enfoque para estudiar una temática referida a las prácticas corporales es el desarrollado por Márquez, Padua y Prados (2015), en la Universidad de Almería. Utilizando una metodología basada en el uso de biografías escolares, observaron cómo a partir de actividades de conciencia y expresión corporal un grupo de estudiantes de pedagogía

comprendían los significados emocionales presentes en el quehacer docente y que se presentan como constitutivos de la identidad profesional.

Por último mencionaremos un trabajo realizado en el marco de tesis del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. El proyecto recuperó las investigaciones sobre docentes memorables desarrolladas a lo largo de más de una década en la Universidad Nacional de Mar del Plata pero incorporando un espacio aún no explorado: los profesorados en Educación Física de la ciudad de Mar del Plata. El proyecto de tesis doctoral (Trueba, 2019) se tituló: “Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata”. Fue una investigación de corte interpretativo y desde una perspectiva biográfico-narrativa.

El enfoque metodológico en el que se sustentó este trabajo aportó algunas particularidades que difícilmente se hubieran logrado desde otra perspectiva. El autor destaca que el ejercicio de reflexionar sobre la buena enseñanza e investigar sobre la didáctica en los profesorados de Educación Física se vuelve cada vez más necesario y apremiante para consolidar un campo tan potente como lo es el de las prácticas corporales educativas.

Las narraciones biográficas permiten el conocimiento no solo de los hechos, sino de los sentimientos, y de la contradicción humana. No son los hechos históricos los que nos conmueven, sino los sentimientos que se despiertan en las biografías de los actores. (Yuni & Urbano, 2005, p. 212. Citado por Trueba, 2018)

En Educación Física el pasaje de un modelo de investigación cuantitativo y positivista a un enfoque cualitativo amplió la mirada del campo propiciando nuevos abordajes de sus objetos de estudio y generando una ruptura con reglas y estructuras fuertemente arraigadas.

En este aspecto el enfoque biográfico narrativo abrió escenarios propicios para profundizar esta construcción contribuyendo a comprender e incidir en las prácticas en ámbitos tan amplios y diversos como la dimensión vincular de las actividades físicas, los aspectos

personales de sus practicantes, el fundamento sociocultural de sus experiencias y la vivencia corporal de la vida social. (Pérez-Samaniego V. 2011)

Finalmente podemos decir que a partir de los desarrollos teóricos desplegados en este apartado consideramos que este enfoque es pertinente para indagar, a partir de métodos y herramientas interpretativas, sobre los procesos de profesionalización de lxs docentes de Educación Física tomando la dimensión compleja de sus prácticas.

D.5. A modo de cierre

Este recorrido por diferentes estudios me brinda elementos valiosos para construir la trama de la presente tesis. El estado del arte se sostiene sobre tres ejes: estudios sobre la Educación Física escolar, trabajos de investigación sobre las propuestas de capacitación docente e indagaciones sobre cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas.

Si bien es importante el desarrollo de investigaciones en cada uno de los ejes, se observa una vacancia en el tema específico de mi estudio. Esto me permite visualizar la importancia del presente trabajo, ya que la investigación sobre la incidencia en las prácticas pedagógicas producida por la capacitación docente se presenta como un campo aún poco explorado. Cobra especial relevancia, entonces, comprender e interpretar los cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas tomando en cuenta la manera en que incidieron las propuestas de formación, con el propósito de contribuir a la construcción de conocimiento y mejorar los dispositivos de formación permanente para lxs docentes de Educación Física.

TERCERA PARTE: ENCUADRE METODOLÓGICO

Desarrollo del encuadre

A. Enfoque general

El marco metodológico con que indago el objeto de interés es la investigación cualitativa. Su finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Coincido con Shulman (1987) en que investigamos la enseñanza comprometidos en el esfuerzo de explicar sus fenómenos. De esta forma se asume que no existen significados fijos, transparentes y simples, sino que los sujetos crean diversas interpretaciones del mundo que los rodea.

Se utilizó el enfoque biográfico narrativo. Como señala Bolívar (2001):

[...] este tipo de trabajo permite que confluyan las diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica.

Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado al mundo mediante el lenguaje. (p. 53)

Interpretar la incidencia de la capacitación docente en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física nos lleva a un posicionamiento epistemológico que contemple a los sujetos, sus prácticas y sus discursos. En este sentido, la metodología atenderá a que las acciones de la investigación apunten a comprender en profundidad la complejidad contextual en que se producen dichas prácticas y el significado de los hechos educativos.

A.1. Los enfoques de la investigación

A.1.1. La investigación interpretativa en Educación Física. La investigación en Educación Física, inmersa en cambios de paradigma y en pleno proceso de reformulación, comenzó a tomar diversos enfoques cualitativos e interpretativos para avanzar en la construcción de saberes que provienen del propio campo y así incidir en la construcción de prácticas renovadas.

Flores y Porta (2012) destacan:

[...] en la investigación cualitativa, la realidad social es única y dependiente del contexto. Por ende, no perseguimos la medición ni la generalización de procesos, hechos o características de los sujetos involucrados en la investigación, sino la comprensión de los mismos. (p. 43)

Este aspecto es de por sí innovador, ya que los métodos cuantitativos y positivistas hegemonizaron los trabajos de investigación en Educación Física desde los inicios de la construcción de su objeto de estudio.

Al respecto, el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física” (2009) destaca:

A lo largo de su evolución como disciplina pedagógica, el pensamiento positivista y simplificador generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad. (p. 16)

En este sentido, Bolívar A. (2002) destaca el “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva

interpretativa, en la cual los significados que producen los diferentes actores se convierten en el foco central de la investigación.

Pérez-Samaniego (2011) hace un análisis de diversos trabajos que toman la investigación cualitativa y, más específicamente, el enfoque biográfico narrativo para comprender ciertos fenómenos de la Educación Física que difícilmente podrían ser abordados con las metodologías tradicionales:

El reconocimiento de la diversidad académica resulta especialmente adecuada en un campo de conocimiento tan heterogéneo como el nuestro, en el que coexisten diversos acercamientos disciplinares que aportan comprensión a muchos y muy diversos fenómenos relacionados con la educación física, el deporte y la actividad física desde su propia perspectiva. (p. 38)

A partir de estos desarrollos, decidimos tomar el enfoque biográfico narrativo para nuestro trabajo. Creemos, como lo manifiestan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que este tipo de estudio favorece un abordaje más “democrático y natural de la enseñanza otorgando la representación de sus propias voces” (p. 12).

A.1.2. Aspectos generales de la investigación biográfico narrativa en Educación Física. En los últimos años puede observarse un avance de la investigación biográfico narrativa en el campo educativo. Lo que comenzó siendo un enfoque minoritario en el ámbito de las ciencias sociales, hoy se propone como un modelo propicio para abordar diferentes temáticas vinculadas al profesorado y a las prácticas de enseñanza.

Desde fines del siglo XX, diversos autores han ido construyendo un amplio corpus teórico que da fundamento a esta perspectiva. El aspecto que la caracteriza es la escucha de la voz de los sujetos, entendida como aquella que es portadora de historias de vida.

Esto requiere apertura, sensibilidad y empatía para comprender lo que lxs otrxs han vivido. Esta tradición fue continuada en el mundo de la educación por investigadores que en los años ochenta y noventa manifestaron la necesidad política y epistemológica de disponerse a la escucha de los sujetos docentes (Elbaz, 1991). Goodson (1992) desarrolló estudios de las biografías docentes, con la idea de que la vida de los profesores tenía mucho que aportar para comprender su trabajo. En esta misma línea, Connelly y Clandinin (1994), bajo la metáfora de la reconstrucción, proponen estudios de las narrativas docentes considerando elementos biográficos de la formación de profesores.

En esta línea de trabajo considero que escuchar e interpretar las voces de lxs docentes de Educación Física es el enfoque apropiado para abordar el objeto de estudio. Reconocer la incidencia que tuvieron los cursos de capacitación en las prácticas de enseñanza de lxs docentes participantes del trabajo implica hacer un recorrido biográfico por sus historias de vida para reconocer cambios y continuidades en sus prácticas profesionales.

En este sentido, Cruz (2010) plantea: “La aproximación biográfico-narrativa nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en sus contextos socio profesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente” (p. 27).

El relato, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos (Bolívar, 2001). De esta manera se puede indagar en las motivaciones, los sentimientos, los deseos y los propósitos de lxs docentes participantes.

B. Contexto de la investigación y participantes

Lxs participantes de la investigación fueron tres profesoras y un profesor de Educación Física que trabajan en escuelas del nivel primario y han realizado más de cinco cursos de

capacitación docente organizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 2014 y 2016.

Para su elección opté por una técnica no probabilística o muestra dirigida, en la que la invitación a participar de este trabajo tuvo que ver con seguir ciertas pautas. Estas estuvieron vinculadas a la heterogeneidad en cuanto a formación y trayectorias docentes. Tomé, asimismo, una serie de “preguntas criterio” (Gorden, 1975) que me ayudaron en este proceso:

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente?
- ¿Quiénes están dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

Tomé la decisión de que fueran cuatro lxs participantes de la tesis. Esto posibilitó la diversidad de voces y, al mismo tiempo, obtener una cantidad de datos factibles de analizar en un trabajo de este tipo.

Así fue como luego del proceso previo de toma de decisiones metodológicas tomé contacto con tres profesoras y un profesor de Educación Física que cumplían con cada uno de los criterios diseñados para participar del presente estudio. El estudio se concretó a partir de charlas informales y personales con cada unx de ellxs en las que se verificó la buena predisposición para participar del proceso de indagación, que incluía escritos biográficos, entrevistas en profundidad y la participación en un grupo focal. Las características de lxs docentes en cuanto a su formación inicial, experiencia en escuelas primarias y cursos de capacitación realizados fueron favorecedoras del “efecto sinergia” planteado por Valles (1999) para la concreción del trabajo de investigación. Es de destacar cómo mantuvieron la predisposición para compartir sus historias de vida a lo largo de casi cuatro años de trabajo en los que estuvieron siempre disponibles para consultas y participaciones en el estudio.

C. Instrumentos utilizados

Como he señalado en este capítulo, para este trabajo adopté el enfoque biográfico narrativo. La investigación biográfico narrativa en la educación se viene ocupando, en los últimos años, de estudiar las vidas de las profesoras y profesores. Puesto que, en la enseñanza, la biografía está imbricada en todos los relatos de los sujetos, la tarea del investigador consiste en estimular al protagonista a contar sus propias narraciones y, posteriormente, analizar el conjunto para reconstruir y publicar historias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En el presente trabajo son cuatro docentes de Educación Física, que han realizado más de cinco cursos organizados por la Provincia de Buenos Aires, quienes fueron construyendo sus narrativas referidas a los cambios y continuidades en sus prácticas docentes luego de haber participado en dichas capacitaciones. Este texto se fue conformando a través de diferentes herramientas de indagación, lo que fue enriqueciendo la producción.

Como manifiesta Denzin (1970), este tipo de trabajos requiere la fusión de varias metodologías en una estrategia. En este caso, el trabajo de campo consistió en un primer acercamiento a lxs participantes mediante la escritura de relatos autobiográficos. Esto se complementó con un segundo procedimiento, que consistió en entrevistas en profundidad a cada docente. Se cerró el trabajo de campo con un grupo focal, en el que se tomaron en cuenta las categorías construidas con los primeros instrumentos utilizados.

C.1. Escritos autobiográficos

La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo– se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa (Bolívar y Fernández, 2001, p. 19).

Los relatos autobiográficos consisten en la narrativa detallada que construye un sujeto sobre sus experiencias del pasado, en tanto actor social, e intenta colocar el foco en sus prácticas

actuales, buscando explicaciones que puedan sostener o refutar las acciones o pensamientos del presente. Para lograrlo, es ineludible considerar su palabra en primera persona, otorgando espacio para que el sujeto pueda hacer constar todas las variables que considere importantes a la hora de comprender su práctica educativa (González Monteagudo, 2001).

El enfoque biográfico narrativo, según Porta (2011), “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (p. 267). Los textos surgidos de las autobiografías son enfocados desde una doble vertiente filosófica, que incorpora el giro hermenéutico y el giro lingüístico. Este marco filosófico permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados; el investigador se convierte en coautor de la narración, pues forma parte del proceso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Entre los instrumentos para recoger datos biográficos, Bolívar y Fernández (2001) proponen los “escritos autobiográficos” en los que “la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales” (p. 157).

Opté por este instrumento como forma de acercamiento a los docentes participantes y para ir reconociendo las primeras dimensiones, que, a manera de “pistas”, me fueran llevando a reconocer los primeros pasos del camino elegido.

En este sentido, se le propuso a cada profesor y profesora la escritura de su autobiografía a partir de algunos hitos o momentos significativos de sus historias de vida: sus primeras vivencias infantiles con respecto a las prácticas corporales, sus recorridos escolares, el paso por el profesorado, las primeras experiencias laborales en Educación Física, el ingreso al sistema formal, sus procesos de capacitación y sus prácticas pedagógicas actuales. Esto permitió ir construyendo las primeras categorías de estudio y establecer algunas pautas para la construcción del guion de la entrevista en profundidad.

C.2. Entrevistas en profundidad

La siguiente etapa del trabajo de indagación consistió en la implementación de las entrevistas en profundidad. Se propuso una estructura de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos que provenían de los escritos autobiográficos. La entrevista estuvo basada en un guion estructurado, aunque es dable afirmar que al momento de llevarlo a cabo fue de tipo flexible, basada en lo que Valles (2002) denomina pregunta semiestructurada. Este tipo de entrevistas permite orientar el trazo según avanza la conversación, conforme van apareciendo indicios que justifican la repregunta, el pedido de aclaración o reformulación, y posibilitando la expresión de un punto de vista que podría estar inicialmente ausente del horizonte del investigador y constituir, no obstante, un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002).

La metodología primordial ha sido la entrevista en profundidad, estandarizada y abierta (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989), con guiones flexibles que habilitaron el flujo de la narrativa y permitieron la repregunta y el redireccionamiento hacia cuestiones emergentes en el relato.

El guión se centró en las primeras vivencias con respecto al juego y las prácticas corporales en su infancia, la elección de la carrera docente, las primeras experiencias laborales, la participación en cursos de capacitación, el ingreso a la educación formal y las perspectivas de futuro.

Esta etapa supuso un importante trabajo de campo que consistió en acordar con lxs docentes espacios y tiempos adecuados para la charla. Esto fue de gran importancia, ya que la correcta elección de estos ámbitos hizo que se pudiera generar el clima de intimidad necesario para que los relatos fluyeran y se tiñeran de emoción, sobre todo en los recuerdos de hechos y personas que las historias de vida fueron trayendo. En cada una de las charlas hubo momentos de emoción que llegaron a las lágrimas, lo que denotaba el nivel de profundidad al que se puede llegar en la indagación de los recuerdos.

Los espacios en donde se realizaron las entrevistas fueron muy diferentes, y esto creó climas particulares para cada encuentro. Con Alejandra quedamos en encontrarnos en el café de una estación de servicio y el ruido dificultaba la grabación, por lo que tuvimos que ir a su casa (a pocas cuadras de allí). Disponer de un ámbito más íntimo posibilitó la evocación de recuerdos y la manifestación de las emociones en esta entrevista. Con Mariano y Cecilia las entrevistas fueron en un aula del profesorado. Es llamativo cómo el lugar elegido le dio un “halo académico” a la charla, muy diferente de la experiencia anterior, pero no por eso menos valioso. La última entrevista fue con Julieta. A lo largo del trabajo fue la participante que tuvo más complicaciones para intervenir en los dispositivos de indagación. Sus quehaceres familiares y laborales le dejaron poco tiempo para este tipo de intervenciones. Su entrevista fue realizada por la plataforma Meet, ya que por el estado de salud de su hijo no podía reunirse en persona. Si bien estuvo muy bien dispuesta para el diálogo, esta situación hizo que se perdieran algunos aspectos que sí se presentaron en las otras tres entrevistas.

Luego de realizar la transcripción de las cuatro entrevistas en profundidad, estas fueron devueltas a cada participante para que la leyeran y modificaran o agregaran aquellos elementos que aclararan o ampliaran las ideas que habían expresado. Asimismo, se les solicitó que firmaran una nota de consentimiento sobre el uso de dicho material.

El resultado de las devoluciones no modificó sustancialmente ninguna de las entrevistas. En general, las correcciones fueron de tipeo, nombres mal escritos y algunas ampliaciones de ideas ya expresadas. Ninguno tuvo problemas en firmar el consentimiento.

C.3. Grupo focal

El último instrumento para la indagación que decidimos utilizar fue el grupo focal. Este nos permitió profundizar en aspectos que requerían una ampliación del material compartido en sus testimonios.

Valles (1999) plantea que una de las ventajas más importantes de los grupos de discusión está en las posibilidades de exploración y generación de material cualitativo derivado principalmente de la participación de lxs entrevistadxs:

La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión. Se trata del “efecto sinergia” provocado por el propio escenario grupal y que resulta en la producción de información que pudiera no producirse en las entrevistas individuales. (p. 304)

Al igual que la entrevista, el grupo focal requiere un guion que posibilite optimizar la obtención de información. A decir de Gil Flores (1993), “un pequeño guion de temas resulta útil para resituar la discusión en nuestro objeto de estudio cuando esta parece agotarse o cuando se aleja hacia temas no relacionados con el que nos interesa” (p. 207).

Por tal motivo, se procedió a profundizar el marco conceptual y a releer el material obtenido en las primeras etapas del trabajo de campo para identificar lo que se repite, lo que no aparece y lo que entra en tensión.

La circunstancia histórica hizo que la realización del grupo focal se diera en tiempos de pandemia (agosto de 2021), por lo que no fue posible realizarla en forma presencial (la situación de Julieta, una de las participantes, con su beba recién nacida, hacía imposible la reunión presencial). Se optó entonces por utilizar la plataforma Meet, que permite su grabación y no impone un límite de tiempo.

Si bien se perdieron el contacto corporal y el registro de gestos y reacciones que se dan “en persona”, se puede decir que el resultado fue muy satisfactorio ya que se dio una charla fluida en la que se desplegaron los temas planteados y se generó un interesante debate. Tanto es así que la reunión se extendió por casi noventa minutos y por momentos nos olvidamos de que estábamos dialogando a través de la pantalla.

Este instrumento cumplió ampliamente con los objetivos para los que lo habíamos pensado. A partir de lo hablado en el grupo focal pudimos consolidar las categorías construidas, reconsiderar otras y crear algunas nuevas.

D. Etapas del diseño

- La etapa I fue exploratoria y tuvo como meta tomar contacto con lxs participantes del estudio, informantes clave y primera ronda de entrevistas, que culminó con la elección de lxs profesorxs, según respondían a los criterios específicos ya desarrollados.
- La etapa II fue descriptiva. Se aplicaron los primeros instrumentos del enfoque biográfico narrativo, en este caso principalmente los escritos autobiográficos, que nos ofreció los primeros datos para construir el guion de la entrevista en profundidad.
- La etapa III consistió en la implementación de las entrevistas en profundidad, su transcripción y la revisión y ampliación por parte de los participantes en lo que denominamos entrevista autobiográfica.
- La etapa IV fue interpretativa. Se realizó el análisis de los datos en contrastación con el marco teórico y la construcción de las primeras categorías.
- La etapa V tuvo al grupo focal como último instrumento de indagación en la búsqueda de reafirmar y reformular las primeras categorías construidas.
- La etapa VI tuvo que ver con la escritura de las conclusiones producidas a partir de los datos recabados y la experiencia interpretativa producida por el trabajo realizado.

E. Implicación del investigador

Como lo señalé en la historia natural de la investigación, el tema de estudio que elegí está directamente relacionado con mi tarea laboral. El hecho de haberme desempeñado durante diez años en el rol de capacitador (Equipo Técnico Regional) hace que esté implicado

directamente con cada una de las respuestas brindadas por lxs profesorxs que intervinieron en el trabajo.

La relación entre sujeto y objeto en el enfoque narrativo biográfico se denomina implicación. En este tipo de trabajos, la implicación siempre está presente y debe ser puesta en análisis. El abordaje metodológico que propone llevar a cabo este análisis se denomina análisis de la implicación. Proporciona información tanto sobre el sujeto como sobre el propio objeto, es decir que contribuye a la construcción de conocimiento. En este sentido, Guber (2013) propone realizar un permanente control del investigador sobre sí mismo para reconocer y explicitar el origen de sus supuestos y sus inferencias.

Tomando lo anterior como referencia, fue importante para este trabajo poner en análisis cada una de mis intervenciones para no influir con convicciones propias que pudieran distorsionar las respuestas de lxs entrevistadxs.

Una de las decisiones fue mantener la distancia suficiente para producir una mediación dialógica que permitiera el fluir de cada una de las historias sin interferir en sus dichos.

De esta forma, nos convertimos en coautorxs de la tesis, creando un texto en el que se visibilizaran todas las voces en una dinámica de colaboración para la concreción del texto final del informe narrativo.

Participar de este trabajo supuso para lxs docentes coautorxs del estudio realizar una serie de tareas, como escribir recuerdos autobiográficos, responder y revisar entrevistas en profundidad, participar en un grupo focal, debatir incidentes críticos o reflexionar por escrito sobre cómo se ven en el futuro como profesorxs de Educación Física. Esto nos permitió tejer una trama en la que el investigador se constituyó en un nodo más de la red dialógica conformada grupalmente.

Estas prácticas de diálogo y reflexión nos brindaron la oportunidad de conectar con nuestras propias creencias, interpretaciones y experiencias, vinculando la construcción de sentidos a partir del tema de estudio.

Como lo señala Correa Gorospe (2014):

Hemos pasado como investigadores de mirar desde arriba y desde lejos a estar en el centro, a ponernos en una situación de fragilidad que lejos de la ortodoxia etnográfica, sirve para que emerja el encuentro entre subjetividades, que posibilita (o no) el relato compartido. Y esto nos ha enriquecido no sólo como investigadores, sino también como docentes. (p. 8)

En el marco de esta forma de hacer ciencia que desde lo epistemológico supone la inseparabilidad entre sujeto y objeto, todo investigador se encontrará permanentemente en proceso de formación, entendida como desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes (Ferry, 1997)

Dentro del proceso de autoanálisis fue necesario un fuerte trabajo personal sobre la implicación, ya que con el correr del estudio me fui dando cuenta de que estaba más inmerso de lo que imaginaba en las narrativas de lxs docentes participantes. Incluso en alguna de las narrativas aparecía yo, con mi propio nombre, lo que me daba la pauta de hasta qué punto era parte de esas historias. Por esto el trabajo sobre la implicancia fue parte importante del estudio.

Hubo cuatro instancias fundamentales durante la construcción de la tesis:

1. El trabajo con la directora de tesis

No fue fácil el inicio. Llevó un tiempo construir el vínculo con la directora de tesis. Ciertas inseguridades por parte mía en cuanto a la pertinencia de las producciones realizadas hacían que dilatara las presentaciones y no fluía la comunicación. Puedo decir que el trabajo comenzó realmente cuando logramos la confianza suficiente para que el rol de la dirección de tesis adquiriera el valor fundamental que tiene en el desarrollo de la investigación. Es allí que

el autor puede avanzar sabiendo que hay un resguardo ético y teórico en cada una de las decisiones que va tomando. Reconozco que la rigurosa lectura en cada entrega fue fundamental para la construcción de este trabajo.

2. El “taller de los martes”

Desde la organización de la Maestría, en la sede de Mar del Plata, se propuso un Taller de Finalización de Tesis para aquellxs que estábamos en esa instancia. La coordinación estuvo a cargo del doctor Luis Porta, y la propuesta consistía en juntarse una vez por mes (siempre en martes) y socializar los avances de cada unx. Allí se debatían las decisiones tomadas por cada maestrاندx desde distintos puntos de vista enriquecidos por las diferentes procedencias, en cuanto a campos de estudio, de lxs participantes. Esto funcionó como un importante analizador de la implicación al ser “leídos” críticamente por el grupo de compañerxs y el docente coordinador.

3. La escritura de la historia natural de la investigación

La primera tarea propuesta en el “Taller de los martes” fue la escritura de una historia natural de la investigación. En este sentido, Sirvent (1999) propone este método de trabajo concreto con la subjetividad del investigador. La autora plantea que el trabajo consiste en una narración o crónica que realiza el investigador durante las distintas etapas de su estudio. Esto permite hacer explícitas las decisiones adoptadas en el planteo original y en las sucesivas modificaciones del objeto de estudio, la recolección y el análisis de datos, entre otras, con el fin de analizar su racionalidad y consistencia e incrementar la objetivación de las conclusiones.

Esto fue de gran ayuda para mí, ya que pude clarificar muchas ideas que estaban dispersas y también me permitió recuperar el punto de partida y los objetivos que dieron origen al trabajo. Como parte de este ejercicio fue muy útil la presentación de los avances de mi tesis en distintas jornadas organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata, así como una

actividad de socialización con una cohorte subsiguiente de la presente maestría en la ciudad de Rosario.

4. Tutoría externa

Hubo una cuarta instancia de resguardo en cuanto a la implicancia y fue la participación del doctor Sebastián Trueba. El hecho de que su campo de procedencia sea la Educación Física, su sólida formación en el enfoque narrativo biográfico y autobiográfico y la mirada crítica hacia las producciones que le iba mostrando fueron un apoyo fundamental que complementó las instancias anteriores y me brindó la seguridad necesaria para finalizar el trabajo.

Como señalaba al inicio de este apartado, el trabajo sobre la implicación es indisoluble de la propia tarea de investigación. La toma de conciencia de esto produjo el avance del trabajo, que en algún momento había caído en una encrucijada en la que parecía que no había más caminos por donde seguir. La propia reflexión a partir de las diferentes miradas, algunas más críticas y otras más complacientes, permitió concluir que los caminos nunca terminan, simplemente hay que saber buscarlos y, si es necesario, crear otros para seguir avanzando...

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

A. Sobre el análisis de los datos obtenidos

El análisis de los datos obtenidos fue organizado en diferentes instancias. Estas estuvieron vinculadas a los instrumentos utilizados: escritos autobiográficos, entrevistas en profundidad, entrevistas autobiográficas y grupo focal.

La primera instancia consistió en la explicitación del marco teórico y la configuración del estado del arte, para luego hacer foco en aspectos conceptuales del enfoque biográfico narrativo. Con esta información y tomando como referencia las preguntas y los objetivos de la investigación se construyeron las primeras dimensiones. Esto como paso previo a la construcción de los instrumentos de indagación.

Estas primeras dimensiones fueron:

a) Los recuerdos de la infancia relacionados con las experiencias lúdicas y corporales y la elección de la Educación Física como carrera de estudio.

b) Las representaciones sobre su propia formación como docentes y sus primeras experiencias laborales en el área.

c) Las representaciones sobre sus prácticas actuales como profesorxs en el sistema educativo formal y referencias sobre su proceso de capacitación.

d) Ideas sobre su futuro laboral.

Esta primera instancia finalizó con la toma de contacto con lxs docentes participantes de la investigación con el fin de comenzar con el primer trabajo de campo. Este se trató de escritos autobiográficos. En un período de un mes aproximadamente, cada unx de lxs participantes envió el primer material de análisis.

La segunda instancia de trabajo estuvo constituida por la lectura de los escritos autobiográficos y, a partir de este abordaje, la elaboración de los guiones para las entrevistas en profundidad.

Con esto pude acercarme a las primeras redes y tramas a las que me fueron llevando las historias de vida de lxs docentes participantes.

En el recorrido del análisis pasé por una tercera instancia que estuvo dada por la construcción de categorías y subcategorías a partir de la profundización en la lectura de las biografías, mientras que quedó abierto el análisis para pensar una cuarta etapa constituida con los aportes producidos por cada unx de lxs entrevistadxs a partir de los instrumentos utilizados incorporando un grupo focal que nos permitió consolidar las categorías construidas, reconsiderar otras y crear algunas nuevas.

Para que el proceso de saturación sea completo tenemos, pues, que movernos de una historia de vida a otra, intentando diversificar lo más posible los casos observados hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecen con regularidad y no se deben ya a características personales azarosas o a decisiones individuales, sino más bien a determinados rasgos socioestructurales y culturales del grupo estudiado (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001, p. 138).

Al finalizar el trabajo de análisis de los escritos biográficos, las entrevistas en profundidad, las entrevistas autobiográficas y el grupo focal, fue posible construir cuatro categorías y diez subcategorías.

A continuación se desarrollan cada una de las categorías y subcategorías construidas a partir del análisis antes descrito:

- **Prácticas lúdicas y corporales de la infancia que “vuelven a vivenciarse” en el paso por el profesorado de Educación Física**

El barrio, el club y la escuela. Primeras experiencias lúdico-corporales

¿Mi querido Instituto?

- **Primeras experiencias laborales en el ámbito no formal y la posibilidad de ingresar como docentes en la escuela pública a partir de sumar puntos con los cursos de capacitación**

Piletas y cumpleaños. Primeras experiencias laborales

Lo difícil de entrar al sistema

Cursos con puntaje

- **El encuentro con otrxs en los cursos de capacitación y la actualización sobre aspectos didácticos de la Educación Física**

Los cursos: aprender y encontrarse

Educación Física otra

Continuidades

- **Incidentes críticos en sus vidas que movilizaron sus trayectorias docentes**

Las vueltas de la vida

Seguir estudiando

B. Desarrollo de las categorías y subcategorías

Las citas de las intervenciones de lxs docentes participantes en los escritos autobiográficos, entrevistas y profundidad y grupo focal remiten al ANEXO que acompaña la presentación del presente trabajo de tesis.

- **Prácticas lúdicas y corporales de la infancia que “vuelven a vivenciarse” en el paso por el profesorado de Educación Física**

El barrio, el club y la escuela. Primeras experiencias lúdico-corporales

A través de los instrumentos del enfoque narrativo biográfico y autobiográfico hubo un acercamiento a las primeras experiencias infantiles de lxs participantes como antecedente de lo

que luego sería su elección de una carrera docente vinculada al juego, las prácticas corporales y los deportes.

Todo pedido de remontarme a mi infancia, me lleva a pararme en algunos momentos que dan cuenta de una etapa de la vida atravesada por olores, sabores, colores, imágenes... Todos los recuerdos me hacen saber que nada ha cambiado; tal como en el presente, mi vida infantil era intensa. Me recuerdo jugando, haciendo como si fuera tal o cual cosa, siempre en movimiento, desafiando a algo o a alguien, desafiada por algo o por alguien: un amigo, una bicicleta, los patines, las payanas, la rayuela, el elástico, la pelota... me río mucho y estoy siempre acalorada. Me invade el registro de cuanto fui creciendo. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 13 y14)

En las historias de vida de lxs profesorxs se visualizan sus primeras experiencias lúdicas y corporales vinculadas a espacios característicos como el barrio, el club y la escuela. Dichas experiencias serían el germen para su futura elección profesional y laboral. También evidencian una manera de relacionarse con dichas actividades y sus espacios de desarrollo:

Siempre fui muy activa. Hice danza, gimnasia artística, también deportes como vóley. En la escuela las mujeres hacíamos vóley y los varones rugby. Siempre me gustaron esas actividades. Además, mi mamá era docente de Inicial. Al mediodía iba con ella y si faltaba alguna seño yo ya de chica la ayudaba a contar cuentos. (Julieta, entrevistas en profundidad, pág. 60)

Crecí en un barrio parque, a dos cuadras de la escuela primaria, con lo cual mis amigos vivían muy cerca y nos podíamos encontrar a jugar afuera en contacto con la naturaleza y disfrutábamos de mucha libertad. Desde pequeña me gustaba compartir los momentos libres con amigos. De naturaleza siempre fui muy inquieta y predispuesta a la aventura. Los juegos que recuerdo tienen que ver

con las escondidas, los juegos de persecución y sobre todo los juegos simbólicos donde nos sentíamos personas adultas [...]. (Alejandra, escritos autobiográficos, p. 3)

El deporte es un elemento constitutivo de los intereses de exxs niños y adolescentes que iban forjando un futuro profesional:

Lo que a mí me acerca a la Educación Física es haber estado en contacto firmemente con el atletismo, con el deporte que hice desde muy chico, desde los doce años no federado y después a los dieciocho federado, y eso mantenerlo hasta ahora. (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 70)

En el marco teórico del presente trabajo mencioné la fuerte influencia que a partir de los años treinta del siglo XX ejercieron el juego y el deporte, que hasta ese momento estaban excluidos. De esta manera, no solo los docentes del área debían ser expertos gimnastas y atletas, sino que debían conocer el fútbol, el básquet, el vóley y otros juegos populares que ingresaban a la escuela por primera vez.

A decir de Sharagrodsky (2004): “En el período 1940-1980, la práctica deportiva, junto con los juegos, las ejercitaciones físicas y las danzas folclóricas, mantuvieron una de las claves constitutivas de la Educación Física escolar argentina” (p. 86).

Por último, tomo el testimonio de Cecilia, que manifiesta una manera de vivir sus experiencias infantiles en espacios característicos:

Claramente me veo jugando mucho... Todo transcurría en la calle, en el patio de mi casa, en la vereda, en el terreno que estaba al frente, en la casa de la esquina, dando vueltas a la manzana. Y algo en la escuela.

Podría diferenciar con mucha exactitud qué aprendizajes surgieron del barrio, mediados por la complicidad infantil y poca participación del adulto; como también estaría en condiciones de contar cuáles vivencias estaban atravesadas

por lo escolar. Ningún recuerdo aparece confuso; toda imagen retorna con clara definición en cuanto al espacio, tiempo y sensación. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 14).

Esta cita vincula de manera directa las vivencias de Cecilia con esas experiencias infantiles “intensas” atravesadas por el juego en espacios tan característicos como “la vereda”, “la calle”, “la casa” o “la escuela”.

¿Mi querido Instituto?

Fue notable observar cómo en los primeros instrumentos utilizados en este trabajo (los escritos biográficos y las entrevistas en profundidad) se destacaba una valoración positiva del paso por el Instituto, en la que se mencionaban principalmente el “ambiente” y lo grupal (en cuanto a lxs compañerxs de estudio). El profesorado de Educación Física se caracterizó desde sus inicios en crear fuertes lazos identitarios a partir de ciertos “rituales” que se sostuvieron a lo largo de décadas. Una de estas prácticas es la entrega de la “I” (un ritual iniciático que se sigue realizando con lxs estudiantes ingresantes en todos los profesorados del país).

Al respecto, Rozengardt (2011) plantea:

Es común la prevalencia de tradiciones que organizan una idea de pertenencia a partir de ritos iniciáticos y razones afectivas antes que el desarrollo de un saber que da sustento a un hacer (“los que llevamos la I en el corazón”). (p. 170)

El autor plantea una mirada crítica hacia la exacerbación de ciertos sentimientos de pertenencia que muchas veces no se sustentan en rasgos en un saber compartido por un campo de intervención, sino por cuestiones ligadas a lo afectivo y a tradiciones comunes.

Esta confrontación entre una mirada “idealizada” del paso por el Instituto y una postura crítica hacia esa idealización fue puesta en discusión en el grupo focal, donde uno de los participantes rompió con la mirada “romántica” expresada anteriormente:

[...] yo creo que lo peor que tengo para recordar de mi instituto de educación física, sobre todo en lo que es la formación, es la estafa pedagógica... No digo que los profesores lo hayan hecho adrede, pero sí hay como una estructura dentro de lo que los profesores deben enseñar y, por omisión o excepción, se iba por las antípodas de lo que era la realidad profesional. (Mariano, grupo focal, p. 100).

Como respuesta a esto, Cecilia plantea:

Yo disfruté del tiempo de instituto, la verdad que fue una época muy interesante, muy valiosa. ¡Tenía una energía en esa época! Era una carrera que había elegido, sabía por qué lo había hecho, había un par de cosas ahí, lindas. Hoy lo miro desde la distancia. Yo creo que en ese momento salí del instituto bien, tal vez no tenía una mirada tan crítica en ese momento, no tenía esa perspectiva tan reflexiva, tampoco la formación la tenía. Pero era una formación del momento, no del instituto, sino que tenía que ver con la época, con el momento histórico, salíamos de la dictadura, la democracia era muy reciente, los primeros diez años. Entonces, había un par de cosas ahí respecto a la reflexión, a la crítica, a esa mirada de ruptura, de levantar nuevas banderas en la educación, que estaba todavía medio guardado. (Cecilia, grupo focal, p. 103).

Y continúa:

[...] esta es mi visión con mi tiempo de formación, tengo un cariño enorme por ese tiempo. Reconocer los problemas de ese momento –no es que no los reconozca–, reconocerlos dentro de un contexto histórico, político y social, y poderlo ver desde esta dimensión más crítica, más reflexiva, hace que hoy pueda estar sin renegar tanto de esa historia y ese tiempo. Así lo vivo yo en este

momento, mi relación con la institución en el pasado y en el presente. (Cecilia, grupo focal, p. 105).

Estas posturas críticas que se hicieron presentes en el grupo focal contrastan de alguna manera con los sentimientos expresados en las entrevistas: “Siempre tuve la sensación de que estuvo buenísimo, de que fue una fiesta. Durante los cuatro años la pasé bomba, no tengo recuerdos malos” (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 33).

[...] comencé el curso de nivelación en el Instituto de Educación Física N° 84 de la ciudad de Mar del Plata. Puedo asegurar que es una formación llena de actividades, sobre todo grupales, donde conocés a muchas personas, los estudiantes siempre están bien predispuestos para jugar, conversar, interactuar con el resto de los compañeros. Una profesión que te invita a la diversión, al hacer, al compartir, todo eso me atrapó rápidamente. (Alejandra, escritos autobiográficos, p. 5)

De alguna forma estos aspectos contradictorios son parte constitutiva de la profesión.

En este sentido, Rozengardt (2011) señala:

A partir de esta complejidad y del vertiginoso ritmo de los cambios sociales, económicos, políticos y científicos, vale la pregunta por la identidad profesional. ¿Qué somos? o, mejor, ¿qué venimos siendo como colectivo de personas que nos dedicamos a una tarea que llamamos Educación Física? (p. 170)

Lo que con los primeros instrumentos se vislumbraba como una mirada “romántica” del paso por la formación inicial se vio modificado por los diálogos producidos en el grupo focal que pusieron en duda el tono afirmativo, desplazando la redacción de la subcategoría hacia una pregunta: ¿Mi querido Instituto?

- **Primeras experiencias laborales en el ámbito no formal y la posibilidad de ingresar como docentes en la escuela pública a partir de sumar puntos con los cursos de capacitación**

Piletas y cumpleaños. Primeras experiencias laborales

La primera salida laboral luego del paso por el profesorado suele darse en espacios educativos no formales, entre los que se destacan las prácticas recreativas, deportes en clubes y principalmente enseñanza de la natación. Esto marca una dificultad para una rápida inserción en el sistema educativo formal. Pero tiene por contrapartida el desarrollo de saberes que van construyendo lo que Tenti Fanfani (2007) define como “control sobre el desarrollo del oficio”. En este sentido, el autor señala que los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación.

Yo me recibí y no conseguí fácilmente trabajo, entonces trabajé como un año en una casa que vendía flores. Buscaba dónde podía trabajar y una compañera me dice: “Mirá, necesitan suplente en una pileta de natación que se llama Stadium, por qué no te fijás porque podés ir de suplente aunque sea”. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 33)

Luego de dos años conseguí que me ofrecieran unas cuantas horas para dar clase en una pileta de natación, la actividad era para niños y adultos, fueron las primeras experiencias como profesional y en muchos sentidos fue una base de aprendizaje para desenvolverme en los trabajos que realicé posteriormente. (Alejandra, escritos autobiográficos, p. 6)

Por supuesto que lo primero en lo que me inserté fueron todos ámbitos no formales, o sea, tuve que tener un trayecto para ir al ámbito formal privado [...].

Escuelas de natación, recreación, recreación en playa son los ámbitos de inserción... (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 73)

Estuve bastante complicada para entrar al sistema. Antes de eso trabajé en una escuela de natación, en eventos de recreación y daba talleres en el Museo del Mar. También animaba cumpleaños infantiles... hacía suplencias en Kimberley, en el natatorio municipal... en fin... en un montón de lugares. (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 62)

Dubet (2005) plantea que ya no es suficiente la formación inicial para incluirse eficazmente en el ámbito laboral escolar: “Es importante considerar a los docentes como profesionales que deben ser ayudados y apoyados en un oficio que ya no está protegido por los marcos institucionales y sagrados de la institución” (p. 76).

El oficio del profesional de la Educación Física se construye con ricas y variadas experiencias que lxs docentes participantes de este estudio detallan en sus relatos. Su desarrollo se dio en un momento histórico que potenció estas búsquedas que dejaron fuertes marcas subjetivas en la construcción de su “ser docente”.

Lo difícil de entrar al sistema

Se observa que no les resulta fácil a lxs docentes recién recibidos ingresar al sistema formal de educación (entendido esto como “trabajar en la escuela pública”). Esto se da por múltiples factores: cuestiones burocráticas de ingreso a los listados oficiales del sistema y también la cantidad de docentes dispuestos a tomar horas. Esto se da especialmente en el área de Educación Física.

Birgin (2000) plantea que las dinámicas generales de los nuevos empleos regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente:

Ante el incremento de los desocupados y subocupados, hay más ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes no ejercían hace años

porque necesitan un aporte más al presupuesto familiar, porque fueron despedidos de otro empleo o porque el trabajo por cuenta propia se ha resentido.

Así, la docencia aparece como un puerto seguro. (p. 226)

En la entrevista, Mariano plantea esta dificultad a la hora de querer ingresar a trabajar a la escuela pública:

[...] cuando entré a las primeras asambleas, decía: “¿Y cómo es la oblea? ¿Y dónde se imprime? ¿Y esto cómo...?”. Y fue difícil. Hoy por hoy lo miro casi como una anécdota, pero me acuerdo que me fue muy difícil, y te voy a contar más: quizás el mayor pecado que tiene el instituto es que, hoy por hoy, muchos amigos míos que se recibieron conmigo, mis compañeros, se veían en una vorágine tan compleja de no entenderlo, que nunca, ¡nunca! entraron en el sistema formal. (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 75)

Alejandra en su testimonio muestra otro aspecto de la inserción en el sistema educativo que es el pasaje de la gestión privada a la pública en busca de otros espacios laborales:

Yo llevaba diez años en la escuela privada y a veces sentía que no tenía tantas garantías laborales, porque si bajaba la matrícula en la escuela yo me quedaba sin horas de un año para el otro... eso me hizo decidirme a decir: “Bueno, voy a buscar otras vías más democráticas”. Y ahí fue que empecé a ir a la asamblea y a tomar de a poquito horas. Primero tomé dos horas semanales, muy poquito porque no me daba para más el puntaje [...]. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 33)

En el caso de Cecilia, ella plantea otro tipo de dificultad al entrar al sistema educativo público referido a la desactualización profesional debido al tiempo que demandó dicho ingreso:

Entonces hice todos los trámites para insertarme en el Sistema Educativo, y comencé a trabajar en la escuela pública. Al principio muy descolocada, muy

desactualizada, muy ajena a la realidad educativa. Sentía vergüenza de no poder estar a la altura de las circunstancias. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 17)

En las voces de lxs docentes participantes del estudio se puede ver claramente lo que manifiestan lxs autores citadxs en el presente trabajo. Las trabas burocráticas sumadas a la falta de actualización didáctica se configuran como difíciles obstáculos que deben atravesar para incluirse en el sistema público de enseñanza.

Cursos con puntaje

El sistema de ingreso de lxs docentes nóveles al sistema educativo formal en la Provincia de Buenos Aires se produce a partir de asambleas públicas en las que la prioridad en la toma de los cargos es el “puntaje”. Este se compone de los títulos acreditantes, la antigüedad laboral y los cursos de capacitación docente, entre otros.

Según Birgin (2000), esto explica la necesidad de lxs docentes recién recibidos de realizar las acciones necesarias para acceder a los cargos en las escuelas. En este caso, sumar puntaje a través de los cursos de capacitación, lo que les permite ocupar nuevos lugares “donde se reacomodan lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar” (p. 228).

Esto lo plantean lxs docentes participantes de la investigación en sus relatos:

Es el período en el que yo me voy del privado. Cuando yo estaba en ámbito privado no había empezado a hacer cursos, cuando ingresé en la escuela pública se ofrecían estos cursos, y no solo eso, sino que te daban puntaje. Y uno para poder acceder a mejores posiciones en el trabajo necesitaba del puntaje. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 39)

Una vez que cerró definitivamente el Museo del Mar (y prácticamente “10 años después de recibirme”), comencé a trabajar en el ámbito educativo formal, ¡¡¡y me inserté en el Sistema!!! Pero me fue muy difícil, ya que no tenía mucho

puntaje, así que era muy frustrante ir a las asambleas y nunca poder tomar unas horas/módulos. (Julieta, escritos autobiográficos, p. 22)

Estos testimonios dan cuenta de algunos elementos referidos a lo que Birgin (2000) denomina “nuevas subjetividades docentes”, en las que se crean regulaciones morales que definen formas de saber: “El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros (p. 222).

Queda claro en los relatos de lxs docentes participantes de este trabajo la importancia que adquiere el puntaje en la decisión de participar en los cursos organizados por la Provincia de Buenos Aires. Si bien es un fenómeno que ya se venía produciendo, a partir de la década del noventa, motivado por las sucesivas crisis económicas y laborales, se recrudeció la situación de lxs docentes que se vuelcan masivamente a las capacitaciones que funcionan como vehículo para el ingreso al sistema público de educación.

- **El encuentro con otrxs en los cursos de capacitación y la actualización sobre aspectos didácticos de la Educación Física**

Los cursos: aprender y encontrarse

De los testimonios surge que hay una alta valoración de los cursos de capacitación vinculados con la actualización respecto de las prácticas y los diseños curriculares vigentes, y principalmente con el encuentro con otrxs docentes y compartir sobre situaciones personales, laborales e intereses en común.

La formación continua se ligó estrechamente con las políticas de reforma educativa y curricular implementadas en los noventa. El término preferido por la gestión educativa fue el de “capacitación”, y los programas se orientaron a reconvertir a los docentes para que asumieran el nuevo perfil asignado, enseñaran los nuevos contenidos y fueran capaces de elaborar proyectos educativos e institucionales de acuerdo con las nuevas modalidades de gestión

educativa. Un nuevo horizonte de sentido se construyó a partir de la asociación entre reforma, capacitación y profesionalización (Vezub, 2005).

En este sentido se manifiestan Julieta y Cecilia cuando narran sus experiencias en los inicios de sus procesos de capacitación:

[...] comencé a trabajar en escuelas de provincia en el partido de Mar Chiquita. Me iba a Coronel Vidal, Pirán o Santa Clara del Mar. Yo había estado varios años sin trabajar en escuelas salvo escuelas de verano, hasta que cerró el Museo del Mar y tuve que volver a las escuelas. Cuando salí al ruedo después de cinco años no sabía cómo hacer, porque estaba desactualizada. Había cambiado el diseño curricular, no sabía cómo eran los contenidos, tenía inseguridad de si podía dar buenas clases. (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 63)

Lo de los cursos del CIIE tiene que ver con esto que te decía de que cuando me encontré con un sexto año de secundaria me di cuenta de que estaba perdida, de que tenía que *aggiornarme*, en todo sentido pero más que nada pensé, en primera instancia, en los saberes técnicos. Enseguida pensé en eso, que lo que me faltaba eran saberes técnicos, esta cuestión tecnológica de la enseñanza.

El primer curso que hice, encima, fue increíble. Porque yo, sexto año, secundaria, hago un curso de secundaria y de pronto el primer curso, que fue el que hice con José, me dio un montón de elementos, pero ni siquiera pensado desde lo técnico, desde las herramientas o desde las recetas. Yo iba a buscar recetas. Para esta era, para esta nueva generación, recetas urgentes. Bueno, no, obviamente me encontré con otra manera de pensar las cosas –justo José–, esta idea de persuadir y pensar... (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 54 y 55)

El otro aspecto que destacan lxs docentes es el de las mediaciones a través del encuentro con lxs otrxs. En este sentido, Rudduck (1991), citado por Marcelo y Vaillant (2009) se refiere al concepto de desarrollo profesional como:

La capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos. Desde este punto de vista el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de soluciones. (p. 129)

Ferry (1997), asimismo, plantea la importancia de ver la formación como una dinámica de desarrollo personal y profesional. Dice el autor que la formación no se recibe. No puede pensarse en un formador y un formado como si el primero fuera un polo activo y el segundo uno pasivo:

[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo... La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. (p. 55)

En lo que respecta a la socialización laboral, tomaré a Dubet (2005) para analizar la participación de los jóvenes docentes en grupos de capacitación que comparten experiencias de debate y trabajo grupal con colegas que ya se encuentran insertados en la escuela desde hace

años o hasta décadas en algunos casos. El autor manifiesta que la socialización también es una subjetivación: “El programa institucional reposa en una creencia fundamental: la socialización, es decir, el sometimiento a una disciplina escolar racional, engendra la autonomía y la libertad de los sujetos” (p. 66). Dubet aclara que esta confianza en la socialización liberadora se sustenta en un modo histórico de formación del sujeto a través de un “programa” cuya forma ha permanecido estable durante mucho tiempo.

Los relatos de lxs profesorxs sobre su experiencia en los cursos de capacitación van en ese sentido:

Y a partir de allí, el contacto con otros colegas a los que les pasaban las mismas cosas que a mí también me hizo bien, porque dije: “Ahh, no estoy sola, a todos les pasa más o menos lo mismo”. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 39)

Pienso que los diferentes espacios de capacitación profesional fueron verdaderos espacios de encuentros, de reconocimientos, de revelaciones y, como dijo alguna vez el gran Maestro de la Educación Física el profesor José Piergentilli, “Pretendemos que este espacio sea un área protegida”, como haciendo alusión a que es nuestro lugar íntimo y preservado de todo aquello que nos pudiera amenazar. Gran maestro, siempre va a estar primero en el ránking de los profesores de Educación Física que admiro (tal vez algún día le escriba todo lo que significó como referente para muchos profesores del área). (Alejandra, escritos autobiográficos, p. 12)

[...] sigo haciendo cursos hasta el día de hoy, por más que tenga el máximo puntaje bonificable. Sigo haciéndolo porque disfruto muchísimo escuchar y encontrarme con profesores con los que siempre algo bueno ha pasado. Y hemos hecho cursos en otras ciudades, cursos de campamentos, o sea, la vida en la naturaleza, en diferentes ámbitos, y lo he disfrutado muchísimo. Entonces, con

lo que uno disfruta y, sobre todo, que tiene tanto que ver con la vida profesional de uno, me parece que es un ámbito en el que voy a seguir incursionando siempre. (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 84)

Las capacitaciones me pusieron ahí, me corrieron de ese lugar de decir “yo soy el que sé y te estoy diciendo todo esto y te estoy viniendo de un lugar de verdad, esto es lo que viene ahora, esto es lo que hay que hacer ahora, porque esto es así”, a decir “bueno, chicos, esto es lo que hay, cómo haríamos, desde lo que cada uno trae” [marca estas tres palabras]. En los cursos de capacitación del CIIE éramos un montón de personas distintas, con recorridos distintos, y ahí es como que todo entraba, todo encajaba. (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 57 y 58)

[...] me encontré con un montón de compañeros y colegas. Contaban experiencias bien variadas. Había profes recién recibidos, otros profes de años... algunos que tenían mi misma edad pero ya hacía como diez años que estaban trabajando en las escuelas. Hablar con ellos y que contaran sus experiencias. Me re sirvió el contacto con otros profes. Obviamente de la cantidad de cursos que hice todos me dieron distintas herramientas. Por ejemplo, el de “juegos alternativos” o el de “prácticas circenses” es al día de hoy que lo sigo utilizando.

(Julieta, entrevistas en profundidad, p. 63)

Se evidencia en los testimonios citados que en los cursos de capacitación en los que participaron prevalecieron dispositivos que facilitaron el diálogo y la reflexión. Esto permitió sostener el interés por poner en discusión aspectos importantes del desarrollo profesional y de las prácticas de la Educación Física en los ámbitos laborales de cada docente.

Educación Física otra

Uno de los aspectos salientes de la participación de lxs profesores en los cursos de capacitación es el vinculado a la actualización didáctica del área y cómo se incorporan estos cambios en sus prácticas.

De esta manera se generó la necesidad de una actualización disciplinar y didáctica que incluyera a la mayoría de lxs docentes que estaban al frente de los cursos en todos los niveles. Esto se profundizó cuando se hicieron oficiales los cambios curriculares que respondían a un paradigma pedagógico, fuertemente humanista y social, que no desatendía el rendimiento motor pero se centraba en el sujeto y el despliegue de su corporeidad

En el documento “Teorías y prácticas en capacitación” (Parodi y Ferrari, 2011) se plantea lo siguiente:

[...] la capacitación en Educación Física implica un proceso complejo que comprende al capacitando en sus distintas dimensiones. Es decir, no alcanza con que se le ofrezcan actualizaciones disciplinares y/o metodológicas sino que debe habilitarse un espacio para que los sujetos en formación puedan revisar matrices de aprendizaje, ideologías, biografías escolares, habitus y posicionamientos ideológicos. Esta concepción de la capacitación supone un enfoque acerca de su didáctica basado en el paradigma de la complejidad. (p. 15)

En este sentido, las voces de lxs profesorxs que participaron de los cursos de capacitación ratifican las ideas planteadas por las autoras antes mencionadas:

El primer curso de capacitación lo realicé con los profesores Pablo y José. Todavía pienso que fue una bendición y que no hubiera sido lo mismo sin aquellos cursos y encuentros de CIIE en los que participé religiosamente. Luego supe que toda aquella actualización y cambios de perspectivas en la que se encontraba la Educación Física, su justificación dentro de la escuela y sus

objetos de enseñanza tienen más que ver con la persona que soy actualmente. Mi posicionamiento ideológico y político me lleva a abrazar muchas de las concepciones del presente y más allá de conectarme rápidamente con la práctica, me inspiró un gran deseo de saber, aprender y buscar coherencia entre el decir, el pensar y el hacer. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 17)

Estos relatos biográficos entran en diálogo con trabajos realizados entre 2010 y 2012 por investigadores latinoamericanos y que fueron incluidos en el estado del arte de la presente tesis. En las conclusiones del trabajo realizado en Colombia denominado “Estado del arte sobre investigación educativa en educación física, recreación y deporte en el departamento de Antioquia, 1998-2009” se menciona la importancia de pensar en una educación Física diferente basada en el respeto y la interrelación de géneros, la sostenibilidad ambiental, la convivencia pacífica, el pluriculturalismo y la renovación pedagógica para la formación integral de los estudiantes.

En relación con los aspectos históricos en la conformación de la Educación Física escolar, es interesante el testimonio de Alejandra que manifiesta:

Sí, sí, muchas. Como vos decís, la Educación Física viene de toda una historia... Entonces, si bien, por ejemplo, por ahí armaba actividades en relevos, siempre trataba de contribuir con algo creativo en ese relevo, donde el chico pudiera apropiarse también de esa actividad haciendo su aporte de creatividad. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 37)

Como lo señala el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física” (2009):

En su recorrido histórico, la Educación Física ha ido presentando variaciones en su configuración disciplinar, determinada por diversos factores, entre ellos, los imaginarios desarrollados en distintos momentos, algunos de los cuales se

mantienen fuertemente arraigados y otros han dado o están dando paso a nuevas formas de entender su finalidad y sentido. (p. 17)

Otro aspecto saliente en los relatos de lxs profesorxs que participaron de la investigación es el referido a la actualización disciplinar.

A partir de finales de la década de 1990 y principios de la del 2000 se fueron sucediendo importantes avances en los abordajes del área que la posicionan fuertemente como una práctica pedagógica en el ámbito de la cultura corporal y de movimiento (Bracht, 1996).

En la nueva propuesta curricular se retoma y se profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante –sociomotricidad– en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía. La constitución del grupo a partir de la interacción motriz, la escucha, la mirada, la valoración y el intercambio son fundamentales en este enfoque (DGCYE, 2008).

En este sentido, Corrales (2010) plantea:

[...] hoy nos es posible definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar [...]. (p. 29)

En las entrevistas y los escritos biográficos, lxs docentes adhieren a estas ideas a partir de las diferentes temáticas abordadas en los cursos:

Sí, bueno, esta mirada de no solo integrar los aspectos propios del área –como los contenidos del deporte, de la gimnasia o del juego–, sino abrir a nuevas posibilidades artísticas también me resultó interesante. Porque pensar en prácticas circenses nunca se me había ocurrido, y de pronto ahora empezamos a

introducir todo eso, que también son habilidades que está bueno que desarrollemos en nuestras clases.

Nosotros teníamos una debilidad en la evaluación. ¿Cómo evaluamos? Y este aspecto novedoso de evaluar no solo de manera recortada y transversal sino evaluar todo el proceso de ese sujeto, me parece que también me ayudó a mí a tener una concepción más integrada de ese niño, que empieza en marzo de un modo y termina en noviembre y ahí, con todo ese desarrollo, yo tengo que evaluar. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 40)

A ver... hoy me parece que lo que cambió fue el acercamiento hacia el alumno. Creo que hay una relación de acercamiento al alumno distinta, que antes había una distancia. Yo me acuerdo que en la primaria José Sarquís era un profesor espectacular, pero las clases eran más ordenadas, más calistónicas, más con una estructura, no sé si cabe decir la palabra “rígidas”. Pero tenía como esa cosa más de lineamientos, primero se hace una parte, después la otra... Y hoy por hoy me parece que las clases están más orientadas hacia una mirada no centrada en que el profesor ordene la clase sino en ver qué le pasa al alumno en la clase con lo que yo doy, y creo que eso ha cambiado y eso está bueno. (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 80 y 81)

El tema era empezar a decir y tomar decisiones de qué es enseñar, qué es enseñar Educación Física, qué enseña la Educación Física, de qué se ocupa... Cosas que habían quedado muy alejadas y que en ese momento no me interrogaban, esto después lo vi. Claro, no me pregunto qué les voy a enseñar y pienso que porque corran, hagan tal cosa y jueguen al vóley entonces está la Educación Física presente, pero no hay una pregunta previa de qué voy a enseñar. Eso un poco lo

fui pensando a través de las capacitaciones. (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 55)

En las prácticas concretas tiene que ver con el aceptar al otro, entender que ese otro tiene una historia, está constituido con una historia familiar, cultural, que dice lo que es, lo que puede, lo que sabe y a partir de ahí decir, bueno, cómo pienso a ese pibe. (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 56)

También el tema de la evaluación. No para usar solo al final sino como un proceso, y también la coevaluación y la autoevaluación, que los alumnos sepan para qué y cómo se evalúan y decírselos. Eso también lo vi en uno de los últimos cursos. Creo que si no hubiera tenido el impulso de los cursos no sé si me hubiera dado cuenta de esas cosas... (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 64)

Estos testimonios evidencian lo planteado al inicio del análisis de la presente categoría donde se mencionaba la alta valoración de los cursos de capacitación docente vinculados a la actualización didáctica por parte de lxs participantes en dichos encuentros. Asimismo pueden visualizarse los cambios que estas experiencias de profesionalización docente provocaron en las prácticas cotidianas, en sus propias clases de Educación Física, con los grupos con los que les tocó intervenir.

Continuidades

Uno de los aspectos abordados con lxs docentes fue el de prácticas consideradas tradicionales de la Educación Física que mantienen una continuidad en la tarea cotidiana. En el trabajo de investigación mencionado en el estado del arte “Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares” (Biaggiotti, 2015) se plantea que sus resultados evidencian que las prácticas de enseñanza relevadas presentan notorias continuidades; esto es, que las prescripciones curriculares de la

década de 1980 fueron decisivas para la consolidación histórica de esta modalidad y la construcción de identidad de la escuela técnica y sus docentes, y en tal carácter han dado lugar a prácticas escolares que han sobrevivido a las reformas. Las conclusiones del estudio abren una serie de interrogantes respecto de la relación de tensión entre el currículum enseñado y el currículum oficial.

Tomando esto como referencia, en la entrevista realizada con lxs docentes participantes de este trabajo ellxs expresaron sus ideas con respecto a este tópico:

Si vos me preguntás qué queda todavía, bueno, quizás esta cuestión del orden.

Al menos en mí, en mi propia práctica, el tema de desestructurar una clase, no te digo que me sienta incómodo porque, para nada, pero sí es verdad que cuando digo, vamos a tener una clase más ordenada, uno se siente mejor. Pero es por un problema de formación de uno y cómo lo ha vivido uno... (Mariano, entrevistas en profundidad, p. 80)

Pero ahí me parece que había una posición ideológica con respecto al otro que hoy la miro y digo, “¡a la mierda!” un poco... densa. Y eso hacía que no pudiera conectar con los pibes. Lo hacía de un lugar muy fuerte, muy conductista, malvada... Había cosas que me escucho que digo “¡ay, a la mierda!” (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 48)

Los testimonios evidencian la presencia de prácticas consideradas “tradicionales” en Educación Física. Algunas se sostienen en lo que podríamos denominar “continuidades” y otras son pensadas críticamente, lo que opera como ruptura con esas experiencias y facilitan la posibilidad del cambio.

Por ejemplo en los siguientes testimonios se plantea lo siguiente:

La educación física viene de toda una historia, ¿no?, muy militarista y muy tecnicista y estructurada, entonces mis clases muchas veces eran estructuradas.

Lo que está bueno es que siempre me planteé cómo las podía transformar para darles un aporte de creatividad (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 37)

Sí, siempre lo puedo reconocer. Yo que tengo ahora justo una revisión importante con respecto al juego y a jugar, que es de lo que vengo y de lo que hoy muchas cosas estoy revisando –porque justo es la materia que tiene que ver con lo que doy y me encuentro con autores que me ayudan a pensar distinto algunas cosas–, sí siento que hoy cada tanto encuentro cosas relativas al mandato, al deber ser, a qué implica el jugar bien en tanto deber ser. (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 52)

Estos últimos testimonios evidencian algunos aspectos recurrentes en cuanto a las continuidades, vinculados a cuestiones de orden y estructura de las clases. Asimismo es interesante el planteo de Cecilia sobre el mandato que implica “el jugar bien en tanto deber ser”. Hay un reconocimiento de que estos abordajes son una marca de origen de la disciplina y estuvieron muy presentes en la formación de los profesorados. Asimismo son vistos con una mirada crítica que propicia ciertas rupturas con prácticas que son puestas en cuestión a la luz de los nuevos postulados didácticos de la disciplina.

- **Incidentes críticos en sus vidas que movilizaron sus trayectorias docentes**

Las vueltas de la vida

En las historias de vida de cada docente aparecen en algún momento incidentes críticos que modifican, reconfiguran o redireccionan la biografía docente de lxs participantes.

El enfoque biográfico narrativo en el que se sustentó este trabajo aportó algunas particularidades que difícilmente se hubieran logrado desde otra perspectiva:

Las narraciones biográficas permiten el conocimiento no solo de los hechos, sino de los sentimientos, y de la contradicción humana. No son los hechos históricos

los que nos conmueven, sino los sentimientos que se despiertan en las biografías de los actores. (Yuni y Urbano, 2005, p. 212; citado por Trueba, 2018)

De esta forma se abrieron escenarios propicios para profundizar esta construcción que contribuyó a comprender e incidir en las prácticas en ámbitos tan amplios y diversos como la dimensión vincular de las actividades físicas, los aspectos personales de sus practicantes, el fundamento sociocultural de sus experiencias y la vivencia corporal de la vida social. (Pérez-Samaniego 2011).

En los escritos autobiográficos y en las entrevistas en profundidad, lxs participantes del presente trabajo compartieron momentos de quiebre en sus vidas y, por ende, en sus trayectorias docentes:

Nace mi primer hijo, Manuel, y yo seguía al ritmo, ¿viste? Hasta que Manuel hizo síntoma. Y en la escuela me dijeron –Manuel tendría dos años, tres años– “bueno, acá pasa algo” [...]. Fijate qué haces con eso, porque lo que te apasiona está repercutiendo en este hijo que vos quisiste y elegiste traer. Y no la está pasando bien, porque si está mordiendo y pega, en salita de dos... Bueno, eso fue un cachetazo... sobre todo para mí, porque enseguida me puse la mochila y dije, “yo tengo la culpa, culpable, culpable”. Y ahí fue que empecé a decidir dejar cosas, entonces dejé un proyecto que yo tenía, de *hockey*, que era propio, que era buenísimo, que me hacía sentir bárbaro, pero dije: “No, primero mi hijo”. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 42)

No tenía tiempo de hacer el recorrido de la escuela, así que tenía animaciones y trabajaba de eso, y no podía hacer otra cosa porque tenía a mi nena a cargo. Me separé, entonces no tenía mucha opción para estar en la escuela o esperar ese recorrido, así que me dediqué a las animaciones. Y empecé a notar que lo que yo hacía era interesante para los pibes, gustaba, yo sentía que las familias tenían

una cuestión ahí de mucha energía que yo le ponía, y empezaba como a inventar cosas, situaciones que yo las sentía muy particulares, muy con mi sello, y sentí que eso era muy valorado. (Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 48)

Pocos años después conocí a un muchacho muy guapo, el papá de mi primer hijo, y los caminos tomaron otros rumbos [...]. Aunque nunca me corrí de ese rol social-pedagógico, luego de unos cuantos años desestimé la posibilidad de entrar en el ámbito educativo. Ya mamá de tres varones y habiendo realizado un camino relacionado a la recreación puse todas mis capacidades en la organización y gestión de proyectos recreativos... (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 16)

Bueno, yo digo... las vueltas de la vida. Porque yo en el año 95 en los juegos panamericanos me anoté como voluntaria para ayudar en deportes para personas con discapacidad. A partir de ahí tuve un montón de amigos con discapacidad por ejemplo, con parálisis cerebral. Después en cada torneo de natación y otros deportes para personas con discapacidad siempre estuve colaborando. Después cuando estudié para acompañante terapéutico todavía no tenía a Nehuén y es como que siempre tiré para el lado de la discapacidad. Las vueltas de la vida... obviamente como docente me ha pasado de trabajar en la pileta con chicos con discapacidad y decirles a las mamás “tranquilas que yo estoy acá con el nene”, les decía que se quedaran tranquilas. Cuando yo tuve que estar del otro lado como mamá de un niño con discapacidad tuve pros y contras. Por ejemplo, con la relación con el papá. Él no entendía nada cuando le hablaban, por ejemplo, de sinapsis. Yo podía ver en base a lo que había estudiado un montón de cosas que él podía hacer que el papá no llegaba a darse cuenta. (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 65)

Las historias de vida que generosamente nos compartieron lxs docentes que participaron de este estudio nos llevan por los diferentes recorridos por los que transcurre la biografía de las personas. Esto adquiere un sentido particular cuando esa persona está atravesada por la tarea docente. En sus relatos, estxs profesorxs de Educación Física nos muestran que sus caminos de desarrollo profesional no fueron lineales, sino que más bien se fueron construyendo a partir de múltiples incidencias en las que las cuestiones personales tuvieron vital importancia.

Seguir estudiando

En la visión de futuro (ya puesto en acto en el presente) está muy fuertemente expuesta la idea de seguir estudiando. Principalmente esto se vuelca a cursos y carreras de posgrado vinculados a la disciplina.

Ferrari (2011) plantea en su trabajo de investigación citado en el estado del arte la idea de “la formación como pasión y deseo de formar”. Allí toma ideas del psicólogo francés René Kâes, quien señala que es posible construir una hipótesis acerca de la presencia de una fantasmática ligada a la formación como pasión. En este sentido, Kâes afirma que “La formación es como el amor, un gran tema pasional: una extrema tensión recorre su proyecto, a sus actores, sus modalidades y su objetivo final”.

Los testimonios de lxs docentes participantes de la investigación están en consonancia con este planteo:

No quedarme con lo que sé sino siempre quedarme con algo para conocer. Así que bueno, lo que viene en el futuro es eso: seguir conociendo, seguir aprendiendo, y siempre de un modo vinculado con los otros, siempre vinculado con lo social. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 42)

Actualmente, luego de terminar la Licenciatura, comencé una Maestría en Práctica Docente para continuar con la formación profesional. La intención que me moviliza a seguir descubriendo, investigando, estudiando, etc., es abrir

nuevas puertas del conocimiento, analizar las diferentes teorías, establecer coincidencias y contrastes para desarrollar un pensamiento propio pero alimentado por posicionamientos distintos en educación. En definitiva, y teniendo en cuenta que he encontrado un camino que disfruto transitar creo que la investigación y el estudio serán ejercicios que me acompañen por muchos años más... (Alejandra, escritos autobiográficos, p. 8)

Yo hace cuatro años que estoy de directora de Escuelas Abiertas de Verano. El año pasado hice un postítulo con todos los directivos de la Provincia de Buenos Aires y yo me sentía como una pichi al lado de todas las eminencias de la educación. Y el aporte que pude dar fue tan meritorio como el de ellas. Todos los cursos que he hecho y la experiencia en el patio son cosas que ellas no tenían. (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 66)

Actualmente continúo capacitándome en diferentes cursos, congresos, talleres, charlas etc. Hoy por hoy, y luego de toda la trayectoria anteriormente relatada, he conseguido titularizar en la ciudad de Mar del Plata 10 módulos en la EP N° 77 del Barrio Parque Palermo... (Julieta, escritos autobiográficos, p. 23)

Hoy sigo estudiando y vuelvo a soñar con dar conferencias por el mundo (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 17)

Se evidencia en los testimonios de lxs docentes participantes del estudio un deseo de seguir formándose. Más allá de las cuestiones de inserción laboral que motivaron sus primeras incursiones en cursos de capacitación y estudios complementarios en sus carreras, podemos visualizar una intención de acrecentar su bagaje de saberes como mejora profesional pero también como proyecto de vida.

QUINTA PARTE: CONCLUSIONES

A. Conclusiones

A.1. Introducción

El trabajo realizado nos revela las incidencias que tuvieron los cursos de capacitación en el desarrollo profesional de lxs docentes participantes de la tesis. Me planteaba al inicio del estudio relevar los cambios y continuidades en sus prácticas pedagógicas. El compromiso y la generosidad de lxs participantes al compartir sus historias de vida me llevaron mucho más allá de esa primera intención.

En esta etapa final de la tarea me propongo arribar a las conclusiones del estudio. Para ello decidí presentarlas en dos apartados fuertemente vinculados entre sí.

En el primero focalizo en cuestiones relevantes del objeto de estudio de la tesis: cómo consideran lxs docentes participantes que los cursos de capacitación incidieron en los cambios, continuidades y rupturas de sus prácticas pedagógicas. Utilizo para ello fragmentos de los testimonios relevados con los instrumentos de indagación como apoyo a las conclusiones desarrolladas.

Seguidamente y en sintonía con lo anterior presento un segundo apartado de las conclusiones al que denomino “Propuestas”. Las mismas están asociadas a los conocimientos construidos a lo largo de la tesis en relación a lo que expresan lxs docentes participantes sobre los dispositivos que favorecieron situaciones de profesionalización docente y qué tareas se podrían realizar para fortalecer dichas prácticas.

A.1.1 Cambios, continuidades y rupturas

Según lo planteado en el punto anterior los hallazgos de la presente tesis superaron las primeras intenciones con las ricas historias de vida de lxs cuatro docentes participantes. Sin embargo me parece pertinente volver a los primeros objetivos formulados en el diseño inicial de la tesis.

En este sentido los hallazgos sobre estos tópicos se pueden verificar en los siguientes puntos apoyados por la voz de lxs docentes participantes:

Cambios

- **Se desprende de los relatos biográficos que lxs docentes participantes reconocen importantes cambios que las experiencias de profesionalización docente provocaron en sus prácticas de enseñanza:**

Definitivamente fue una etapa de gran crecimiento, de visibilizar aquello que no conocía y por supuesto de sensibilizarme más que nunca. Pasar de una cotidianidad más superficial a sentir que cada clase era un desafío, por el encuentro pero además por lo que impactaba en mi ser, como profesora, como ciudadana, como ser humano que valora el vínculo con sus alumnos desde la sensibilidad. (Alejandra, escritos autobiográficos Alejandra, p. 12)

- **Mencionan, como parte de esos cambios, la incorporación de elementos que enmarcan la enseñanza de la disciplina en la escuela y que fueron abordados en los cursos: pensar la clase desde la complejidad tomando las múltiples variables que**

la componen, propiciar los aprendizajes comprensivos y atender y favorecer la construcción de la grupalidad.

Todavía pienso que fue una bendición y que no hubiera sido lo mismo sin aquellos cursos y encuentros de CIIE en los que participé religiosamente. Luego supe que toda aquella actualización y cambios de perspectivas en la que se encontraba la Educación Física, su justificación dentro de la escuela y sus objetos de enseñanza tienen más que ver con la persona que soy actualmente. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 17)

- **En sus relatos recuperan experiencias de formación acerca de las situaciones didácticas concretas que luego pudieron replicar en sus clases como las prácticas circenses, juegos y deportes alternativos, actividades en el medio natural, abordajes vinculados a nuevas formas de evaluación en Educación Física y estrategias para incorporar a la perspectiva de género en las clases. Estas fueron distintas temáticas trabajadas en los cursos de capacitación:**

Obviamente de la cantidad de cursos que hice todos me dieron distintas herramientas. Por ejemplo, el de “juegos alternativos” o el de “prácticas circenses” es al día de hoy que lo sigo utilizando. (Julieta, entrevistas en profundidad, p. 63)

- **En sus relatos, lxs docentes que compartieron este trabajo nos mostraron que sus caminos de desarrollo profesional no fueron lineales. Los cambios en sus prácticas**

responden a múltiples factores. Si bien manifiestan la incidencia de los cursos de capacitación en dichos cambios también mencionan cuestiones atravesadas por sucesos personales (incidentes críticos) que tuvieron vital importancia en la construcción como sujetos docentes:

En el año 2007 me casé y al año siguiente tuve a mi único hijo, Nehuén, que padece una discapacidad debido a su encefalopatía de base (microcefalia congénita no evolutiva). [...] el haber realizado más de ocho cursos de perfeccionamiento relacionados con la discapacidad, me han ayudado en la crianza, rehabilitación y educación de mi hijo Nehuén (Julieta, escrito autobiográfico, p.21)

Continuidades:

- **Los testimonios evidencian que subsisten prácticas consideradas “tradicionales” en sus clases:**

Si vos me preguntás qué queda todavía, bueno, quizás esta cuestión del orden. Al menos en mí, en mi propia práctica, el tema de desestructurar una clase, no te digo que me siento incómodo porque, para nada, pero sí es verdad que cuando digo, vamos a tener una clase más ordenada, uno se siente mejor...(Mariano, entrevistas en profundidad, p. 80)

- **Algunos aspectos recurrentes en cuanto a las continuidades están vinculados a cuestiones de orden y estructura de las clases. Hay un reconocimiento de que estos abordajes son una marca de origen de la disciplina y estuvieron muy presentes en la formación de los profesorados:**

Pero ahí me parece que había una posición ideológica con respecto al otro que hoy la miro y digo, “¡a la miércoles!”, un poco... densa. Y eso hacía que no pudiera conectar con los pibes...(Cecilia, entrevistas en profundidad, p. 48)

- **Es interesante el planteo de una de las participantes del trabajo de tesis sobre ciertos mandatos heredados a lo largo de la historia de la disciplina que transmiten algunas ideas cristalizadas (por ejemplo la noción de “jugar bien”). Según manifiesta en muchos casos estas prescriben de manera acrítica un “deber ser” de lxs profesorxs de Educación Física:**

Las realidades que hoy nos enfrentamos los docentes de Educación Física en la escuela pública y los imaginarios en toda la comunidad educativa y social de lo que debe y la expectativa que se tiene de un profesor de “gimnasia”, nos complejiza y posiciona en una situación de continuo análisis para poder trascender y dejar nuestra huella en aquellos que intentamos educar... (Mariano, escritos autobiográficos, p. 26 y 27)

Rupturas:

Cuando las ideas nuevas son confrontadas con las marcas de origen y son pensadas críticamente es posible un proceso de ruptura que facilita la posibilidad del cambio:

- **En los testimonios se evidencian procesos de ruptura a partir de los dispositivos utilizados en los cursos de capacitación. Principalmente aquellos que propiciaron el diálogo entre pares promoviendo momentos de reflexión sobre las propias prácticas y sobre los abordajes didácticos de los contenidos disciplinares.**

Y a partir de allí, el contacto con otros colegas a los que les pasaban las mismas cosas que a mí también me hizo bien, porque dije: “Ahh, no estoy sola, a todos les pasa más o menos lo mismo”. (Alejandra, entrevistas en profundidad, p. 39)

- **Las últimas reflexiones tuvieron que ver con el futuro en cuanto a su desarrollo profesional. Todxs refieren que más allá de seguir participando de cursos de capacitación, ya sin la necesidad del puntaje, tienen proyectos de estudiar postítulos e incluso de inserción laboral en el nivel superior en lo que denominamos formación de formadores. Esto se puede vincular a una ruptura respecto de sus intereses en acceder a las capacitaciones, como surge de sus propias biografías, ya que luego de haber participado en numerosos encuentros de capacitación se generó en ellxs lo que podríamos denominar una “deseo de formación” que seguramente**

redunde en importantes cambios en sus prácticas de enseñanza pero también en sus desarrollos personales:

Mi posicionamiento ideológico y político me lleva a abrazar muchas de las concepciones del presente y más allá de conectarme rápidamente con la práctica, me inspiró un gran deseo de saber, aprender y buscar coherencia entre el decir, el pensar y el hacer. (Cecilia, escritos autobiográficos, p. 17)

A.1.2. Propuestas

Todo trabajo de investigación pretende generar nuevos conocimientos y también contribuir a generar propuestas superadoras para las prácticas sobre las que realiza su indagación.

En los testimonios de lxs docentes participantes quedó claramente expresado que hubo dispositivos de formación que favorecieron los cambios en las prácticas de enseñanza de lxs profesorxs de Educación Física. Entre ellos prevalecieron aquellos que facilitaron el diálogo y la reflexión. Los mismos estuvieron vinculados a la atención de la grupalidad y las dinámicas participativas, y permitieron sostener el interés por poner en discusión aspectos importantes del desarrollo profesional y de las prácticas de enseñanza de la Educación Física en los ámbitos laborales de cada docente.

A partir de estos resultados se vislumbra la necesidad de profundizar en la importancia que adquieren este tipo de prácticas en las situaciones de formación y sus implicancias en las clases de Educación Física de los diferentes niveles y modalidades.

En este sentido considero que sería interesante tomar aquellos dispositivos de formación que facilitaron cambios en las prácticas de enseñanza de lxs docentes que participaron en los cursos de capacitación profundizarlos y/o recrearlos tomando en cuenta las clases en cada contexto en las que se realicen. Asimismo, fortalecer la actualización en temáticas referidas a las prácticas lúdicas, deportivas y corporales que atraviesan las historias de vida de lxs docentes en toda su carrera profesional.

No puedo dejar de mencionar como un gran hallazgo lo que podríamos denominar la “habilitación del deseo de formación” que generó en lxs docentes participantes la propuesta de capacitación. Esto podría ser tomado en cuenta para acrecentar y enriquecer la oferta de postítulos y carreras anexas referidas a la Educación Física escolar.

B. A modo de cierre

El paso por la Maestría en Práctica Docente me permitió hacer un recorrido de más de cuatro años en los que puse en juego numerosos aspectos vinculados a mi propia historia de vida. En algún punto la realización de este trabajo viene a cerrar una parte importante de mi trayectoria docente ya que en pleno desarrollo de la tarea me jubilé de mi querida escuela primaria N° 13. En su momento, allá por el 2001, ser parte de una escuela ubicada en un barrio suburbano de Mar del Plata en plena crisis económica y social, generó en mí la necesidad de “conocer más” para mejorar mis prácticas. Ese proceso de aprendizaje y reflexión me llevó a concursar y luego ejercer durante diez años el cargo de Equipo Técnico Regional en la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

Seguramente esa motivación por conocer más a partir de las experiencias escolares se replicó en 2014. Esta vez la necesidad era comprender cómo habían incidido las capacitaciones brindadas en el transcurso de una década en las prácticas de enseñanza de lxs profesorxs de

Educación Física. Ese objeto de estudio fue el motor de un trabajo que se extendió durante varios años. La decisión de tomar el enfoque biográfico narrativo abrió innumerables puertas que fueron más allá de lo pensado por mí en un principio. Construir un marco teórico que “contuviera” esas historias, buscar antecedentes de investigaciones que abordaran la temática, inmiscuirme en un enfoque que no era tan conocido para mí, poner en práctica las herramientas de indagación, pensar en mi propia implicación y en los resguardos éticos que debía tomar, interpretar la valiosa información compartida con gran generosidad por lxs docentes que me acompañaron en este trabajo, identificar las conclusiones luego de tan arduo trabajo...

En fin... fueron muchos años pasando por diferentes estados de ánimo... El entrañable grupo de la primera cohorte de la Maestría en Mar del Plata, el Taller de los Martes con el profesor Luis Porta, las incontables reuniones con Silvia Ferrari, mi directora de tesis (vía telefónica, videollamada, mensajes de correo electrónico y viajes de cuatrocientos kilómetros para encontrarnos personalmente) y los últimos seis meses de gran disfrute vislumbrando los resultados de la larga tarea realizada.

Hoy puedo decir que al cerrar este trabajo se abren para mí otros caminos... Saber más para mejorar las prácticas. Pero no solo mis prácticas. Porque el largo camino recorrido me enseñó que las mejoras en educación no pueden ser individuales, sino que son parte de un trabajo colectivo.

Mi intención es que este trabajo de tesis colabore para comprender las incidencias que tienen los procesos de capacitación en las prácticas de enseñanza de lxs profesorxs de Educación Física. La participación activa, comprometida y generosa de Alejandra, Cecilia, Julieta y Mariano me permitieron hacer un análisis profundo de sus historias de vida y encontrarme con nuevos saberes sobre el objeto de estudio planteado. De allí se desprendieron las categorías con las que tantas horas reflexioné frente a incontables “cafecitos” en la zona de Punta Mogotes de Mar del Plata: las prácticas lúdicas y deportivas que nos atraviesan como

profesorxs de Educación Física a lo largo de toda nuestra vida, el vínculo paradójico con ¿mi querido Instituto?, la difícil tarea de tomar un cargo en la escuela pública, los cursos con “puntaje”, el descubrimiento de una “Educación Física otra”, el encuentro entre docentes en los cursos de capacitación, los incidentes críticos que presentan “las vueltas de la vida” y el “deseo de formación” como idea de futuro...

Parece que fue ayer el día en que la profesora Liliana Sanjurjo nos pidió que hiciéramos un power point con el tema sobre el que nos gustaría investigar. Pero pasó mucho tiempo de aquella jornada que encendió en mí ese “deseo de saber” que me acompañó en todo el recorrido de este largo proceso. Espero que el trabajo que hoy finalizo despierte en otrxs ese mismo deseo y así continuemos analizando, interpretando y comprendiendo los fascinantes y complejos fenómenos educativos en general, y en el caso particular de este trabajo, la incidencia de la formación permanente en la mejora de las prácticas de enseñanza de lxs profesorxs de Educación Física.

Bibliografía

- Aisenstein, Á. (2003). “El currículo en la Educación Física argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, N° 37. Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. *Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- Beer, D. (2009). “Aportes de los conceptos: cultura escolar, gramática y forma escolar para pensar la Educación Física dentro y fuera de la escuela”. *La Pampa en movimiento*. Revista de Educación Física N° 8. Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. *Novedades Educativas*, FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Biaggiotti, O. (octubre 2015). Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares. FLACSO. UNMdP. *Dossier de las 8° Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata.
- Birgin, A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Bolívar, A. y Domínguez, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La muralla, Madrid.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sársfield, Córdoba.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1994). *Telling teaching stories*. *Teacher Education Quarterly*.
- Corrales, N. et al. (2010). *La formación docente en educación física*. Noveduc, Buenos Aires.

- Correa Gorospe, J. (2014). *La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil*. Grupo de investigación Elkarrikertuz IT-563-13 Didáctica y Organización escolar/Didaktika eta eskola antolakuntza. Universidad del País Vasco UPV/EHU, San Sebastián, España.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Vol. 1. Paidós, Buenos Aires.
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Ed Aldine. Handbook, Chicago.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2001). “La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. Un estudio biográfico”. En J. Devís (Coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy, Marfil.
- DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Educación Física*. La Plata.
- DGCYE (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física*. La Plata.
- Dubet, F. (2005). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. *Revista Colombiana de Sociología*. (25), 63-80.
- Elbaz, F. (1991). *Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse*. J. Curriculum Studies.
- Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona.
- Ferrari S. (2011). *Las concepciones de formación en el Programa de Equipos Técnicos Regionales: una aproximación al análisis de los dispositivos utilizados en la formación de capacitadores de Educación Física*. Tesis de Maestría. Maestría en formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Serie Formación de Formadores. Novedades Educativas, FFyL UBA, Buenos Aires.
- Flores, G. y Porta, L. (diciembre 2012). “Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Año 6, N° 1.
- Gil, A. D. J. M. y Tobón, Á. U. (2013). “La educación física renovada desde la investigación educativa”. *Revista Lasallista de investigación*. 10(2), 69-76.
- Gil Flores, J. (1993). “La metodología de investigación mediante grupos de discusión”. *Revista Enseñanza & Teaching*. Revista interuniversitaria de didáctica. Vol. 10, 199-214. Universidad de Salamanca.
- González Monteagudo, J. (2001). “El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa”. *Cuestiones pedagógicas*. N° 15, 227-246. Universidad de Sevilla.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives - an emergent field of study*. Routledge, Londres.
- Gorden R. (1975). *Entrevistas. Estrategias, técnicas y tácticas*. Dorsey press, Illinois, Estados Unidos.
- Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- Hisse, M. C. (Coord.) (2009). “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares: Profesorado de Educación Física”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Käes, R. “Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar”. R. Käes et al. *Fantasmas y formación*. Traducción mimeografiada (en castellano). Dunod, París.
- Lapassade, G. (1987). “La intervención en las instituciones de educación y formación”. F. Guattari et al. *La intervención institucional*. Plaza y Valdez-Folios, México.

Ley N°1420 de Educación Común sancionada el 8 de julio de 1884 por el Congreso Nacional [http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IV_08.pdf] (consultado el 20/12/2014).

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid.

Márquez, M., Padua, D. y Prados, E. (2015). “La educación olvidó el cuerpo. De la emoción a la Estudios Pedagógicos”. XLII, N° 4, 223-242. Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. Cuadernos de Pedagogía, 453, 96-99.

Merleau-Ponty, M. y Cabanes, J. (1975). *Fenomenología de la percepción*, p. 475. Península, Barcelona.

Parlebas, P. (1997). *Transcripción de la conferencia brindada en el II Congreso Nacional e Internacional de Educación Física*. Universidad Nacional de Córdoba.

Parodi, A. y Ferrari, S. (2011). *Teorías y prácticas en capacitación: La capacitación de capacitadores en educación física: desafíos y propuestas*. Escuela de Capacitación Docente Cepa, Buenos Aires.

Pérez-Chuecos, R. R., Alfageme, B. y Vallejo, M. (2015). “Enfoques de enseñanza en un centro de primaria: Cambio o continuidad”. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia.

Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B. y Sparkes, A. (2011). “La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve”. *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*. 17(01), 11-38.

Perrenoud P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial ESF, París.

Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. y Charlier, E. (2008). *Formación profesional del maestro, estrategias y competencias*.

- Porta, L., Sarasa, C. y Álvarez, Z. (2011). “Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior”. *Revista de Educación*. N° 3, año 2, 182-210. Eudem, Mar del Plata.
- Porta L. (junio 2013). *La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios*. RAES ISSN 1852-8171. Año 5, N° 6.
- Quiroga, M. R. (2004). “La incidencia de la capacitación en la modificación de las prácticas de los docentes: un trabajo con los docentes de nivel inicial en el área de Ciencias Sociales, de Chilecito, Provincia de La Rioja”. *Anuario Digital de Investigación Educativa* (15).
- Rey Cao, A. y Trigo Aza, E. (2001). “Motricidad... ¿Quién eres?”. *Apuntes. Educación física y deportes*. Vol. 1, N° 59.
- Rivera García, E. (2003). *Líneas de investigación en Educación Física escolar, Revista Ágora para la EF y el Deporte*. N° 2-3, 75-88.
- Romero Cerezo, C. (1999). “Educación Física: Una perspectiva biográfica”. *Perspectivas*. 20, 23-28.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Rozengardt, R. (2011). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Rozengardt, R. (octubre 2010). *I Simposio Historia de la Educación Física y sus instituciones*. General Pico, La Pampa.
- Rudduck, J. (1991). *The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education*. *British Educational Research Journal*. 17(4), 319-331.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). “La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa”. Universidad de Deusto, Bilbao.

- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.
- Scharagrodsky, P. (2004). “La Educación Física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad”. *Anthropologica*. Vol. 22, N° 22 [citado 28-07-2015], 63-92. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0254-9212.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- Serra, C. (2004). “Etnografía escolar, etnografía de la educación”. *Revista de Educación*. 334, 165-168.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review. 1-22.
- Sirvent, M. (1999). “Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)”. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Sparkes, A. (2003). “Investigación narrativa en la educación física y el deporte”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 2(3), 51-60.
- Sparkes, A. y Smith, B. (1999). *Disrupted selves and narrative reconstructions. Talking bodies: Men's narratives of the body and sport*. 76-92.
- Squires, S. L. y Sparkes, A. C. (1996). *Circles of silence: Sexual identity in physical education and sport. Sport, education and society*. 1(1), 77-101.
- Tenti Fanfani, E. (2007). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educação & Sociedade*. 28, 335-353.

Trueba, S. (2018). “Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata”. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Arte, Escuela de Post Grado, Universidad Nacional de Rosario.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, Madrid.

Valles, M. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, Madrid.

Vezub, L. (2005). “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires”. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*. N° 15, 211-242. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Vezub, L. (julio-septiembre 2009). “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. *Revista mexicana de investigación educativa*. Versión impresa ISSN 1405-6666. RMIE Vol. 14 N° 42. México.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas, Córdoba.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Silvia C. Ferrari', is written on a light-colored rectangular piece of paper.

Mg. Silvia C. Ferrari

Directora de tesis